



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS**

**POETAS DO COTIDIANO: ALICES E LOUCOS**  
**NO TEATRO CONTEMPORÂNEO**

**Uma análise do processo de criação cênica na *E. M. Átila Nunes Neto***

**DÉBORA MACHADO RESTUM**

RIO DE JANEIRO

2019

**DÉBORA MACHADO RESTUM**

**POETAS DO COTIDIANO: ALICES E LOUCOS  
NO TEATRO CONTEMPORÂNEO**

**Uma análise do processo de criação cênica na *E. M. Átila Nunes Neto***

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Orientadora: Professora Dra. Andrea Bieri

RIO DE JANEIRO

2019

R429 Restum, Débora Machado Poetas do cotidiano:  
Alices e loucos no teatro contemporâneo: uma  
análise do processo de criação cênica na E.M.  
Átila Nunes Neto / Débora Machado Restum. -- Rio  
de Janeiro, 2019.  
111 f.

Orientadora: Andrea Bieri.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Ensino de Artes Cênicas, 2019.

1. Ensino de teatro. 2. Processo de criação  
cênica. 3. Teatro contemporâneo. 4. Jogo  
performativo. I. Bieri, Andrea, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
Centro de Letras e Artes - CLA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

**“POETAS DO COTIDIANO: ALICES E LOUCOS NO TEATRO  
CONTEMPORÂNEO - UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE CRIAÇÃO CÊNICA  
NA E. M. ÁTILA NUNES NETO”**

por  
Débora Machado Restum

**Dissertação de Mestrado**

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Bieri – Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Ferreira Mundim (PPGEAC-UNIRIO)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aressa Egly Rios da Silveira (SEEDUC)

A Banca Considerou a Dissertação: Aprovada com louvor.

Rio de Janeiro, RJ, em 23 de dezembro de 2019

A Bia e Felipe, meus amores.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por permitir e possibilitar todo o processo no momento certo.

À minha orientadora Andrea Bieri por toda escuta, diálogo, compreensão, sensibilidade, generosidade, crítica, direcionamento e orientação. Agradeço pela oportunidade de todo aprendizado nesse período de orientação, toda correção, toda explicação, todo tempo dedicado com tanta generosidade e competência. Gratidão e admiração por tudo.

À prof. Dra. Liliane Mundim e prof. Dra. Aressa Rios por aceitarem o convite em compor a banca.

À prof. Dra. Tânia Alice e ao prof. Dr. Marcos Bulhões por apresentarem em oficinas ministradas os caminhos irreversíveis da performance e do teatro contemporâneo, que foram fundamentais para minha pesquisa e formação.

A todos os professores da equipe de Programa de Pós Graduação em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO, pela colaboração nos estudos, na pesquisa, nos processos e na realização desse trabalho.

Aos meus amigos da turma do mestrado, pela escuta, trocas e afetos. Um agradecimento especial a Thaianne Leal, pela amizade e pela companhia nas inquietudes iniciais.

Às amigas de mestrado que levo pra vida, Amanda Paiva, Isabela Neto e Natasha Saldanha, obrigada pelos conselhos, afeto, cumplicidade e por trazerem uma leveza especial ao percurso.

Aos professores de Artes Cênicas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, pelas trocas, inspirações e lutas.

À equipe da E. M. Atila Nunes Neto, com um agradecimento especial à minha diretora D. Adelaide Rosa, pelo espaço cedido desde o primeiro momento às Artes Cênicas em nossa escola.

Aos meus alunos, poetas do cotidiano, pela parceria, aprendizagem e afeto de sempre.

À minha avó e à minha mãe, por tudo.

Aos meus padrinhos Tereza Machado e Luiz Fernando pela presença fundamental na minha infância e vida.

À minha irmã Tatiane Mendes, pela identificação e comunhão nas inquietudes e buscas de sempre.

A minha amiga Rennata Feitosa pelo incentivo e orientações na realização do mestrado.

À minha amiga Taísa Alves pelas conversas, trocas, e amizade durante seu período de estágio na E. M. Átila Nunes Neto.

Ao meu amigo Carlos Toinde, pelas conversas e inquietações partilhadas nos estudos das Artes Cênicas.

A todos os meus amigos artistas, professores de teatro e atores, que contribuíram cada um à sua maneira, nas conversas, nos exercícios, na atuação e na poesia para que esse trabalho fosse concretizado.

*Alice olhou em volta de si surpreendida - Ora essa., acho que ficamos sob essa árvore o tempo todo! Está tudo igualzinho! – Claro que está – disse a Rainha – O que você esperava? - Em nossa terra – explicou Alice, ainda arfando um pouco – geralmente se chega noutra lugar, quando se corre muito depressa e durante muito tempo, como fizemos agora. – Que terra mais vagarosa! – comentou a Rainha. – Pois bem, aqui, veja, tem de se correr o mais depressa que se puder, quando se quer ficar no mesmo lugar. Se você quiser ir a um lugar diferente, tem de correr pelo menos duas vezes mais rápido do que agora.*

Lewis Carroll

## RESUMO

Este trabalho relata e investiga o processo de criação cênica desenvolvido durante o período de 2017 e 2018 na Escola Municipal Atila Nunes Neto da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e tem como norte a pesquisa de práticas artísticas, teatrais e pedagógicas que possibilitam emancipação e encontro em ambiente escolar. É no contexto de uma escola viva que se propõe a vivência de teatralidades contemporâneas. Nessa perspectiva, arte e vida se entrelaçam na experiência da performance. Emerge um teatro onde a representação perde espaço e o que então é privilegiado é a presença, as diversas linguagens trabalhadas de forma não hierárquica e o jogo performativo. De igual modo, as respostas pedagógicas configuram-se sob o signo da invenção, os fluxos do cotidiano em sala de aula priorizam: o processo ao invés do produto, a interpretação das linguagens ao invés da reprodução das mesmas, a organização em redes ao invés de linearidade.

Palavras-chave: Ensino de Teatro- Processo de Criação Cênica- Teatro Contemporâneo - Jogo Performativo.

## **ABSTRACT**

This work relates and investigates the process of scenic creation developed in the period of 2017 and 2018 at the school Atila Nunes Neto, from the municipal school system of Rio de Janeiro. We have as north the research of artistic, theatrical and pedagogical practices that enable emancipation and encounter in school environment. It is in the context of a living school that they proposed the experience of contemporary theatricalities. In this perspective, art and life are intertwined in the performance experience. A theater emerges where the representation loses space and what is then privileged is the presence, the various languages worked in a non-hierarchical way and the performative game. In the same way, the pedagogical answers are based on the sign of the invention, the everyday flows in the classroom prioritize: the process rather than the product, the interpretation of languages rather than their reproduction, organization in networks instead of linearity.

**Keywords:** Theater Teaching – Process of Scenic Creation – Contemporary Theater – Performative Game

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 Audição para Festival de Talentos-Abril/2018.....	12
Imagem 02 Anima Escola-Agosto/2017.....	13
Imagem 03 Ida ao teatro-Mostra Repertório CBTIJ - Caixa Cultural RJ-Março/2017.....	14
Imagem 04 Debate Eleições do Grêmio Estudantil-Maio/2018.....	15
Imagem 05 Feirão Saberes e Fazeres Teatrais-Novembro/2017.....	20
Imagem 06 Oficina Teatro do Oprimido ministrado pelo grupo GESTO- Maio/2017.....	21
Imagem 07 Comunidade Canal do Anil.....	23
Imagem 08 Comunidade Jardim Anil.....	23
Imagem 09 Resistência à remoção Comunidade Canal do Anil.....	24
Imagem 10 Convite para peça teatral-Wesley Petit como Rainha de Copas.....	30
Imagem 11 Jogo Teatral Turma 1403- Ano 2017.....	42
Imagem 12 “Meu sonho é descobrir outra galáxia” Alexandre turma 1403.....	56
Imagem 13 Exposição <i>Sonhos</i> turmas 1401, 1402, 1403 e 1404.....	56
Imagem 14 <i>Storyboard</i> - Rainha de Copas se apaixona pelo ET.....	60
Imagem 15 Cenas – turma 1403.....	62
Imagem 16 Exercício Teatro do Oprimido – <i>Ninguém com Ninguém</i> .....	67
Imagem 17 Exercício Teatro do Oprimido – <i>Escultura com 4 ou 5 pessoas</i> .....	68
Imagem 18 Aluno construindo animação.....	71
Imagem 19 Desenhos para animação – Alice seguindo o coelho.....	72
Imagem 20 Ação audiovisual – Apresentação Novembro/2017.....	72
Imagem 21 Desenhos para animação - Alice caindo no buraco.....	72
Imagem 22 Ação coreográfica – Apresentação FESTA – Novembro/2018.....	73
Imagem 23 Ensaio – ação musical – Outubro/2018.....	74
Imagem 24 Ação épica – Rap do Chapeleiro.....	75
Imagem 25 Construção do cenário – Novembro/2017.....	76

Imagem 26 Cenário 2017.....	77
Imagem 27 Cenário 2018 (ainda sem iluminação).....	77
Imagem 28 Maquiagem Gato e Rainha de Copas.....	77
Imagem 29 Proposta de Estética Relacional - Novembro/2017.....	79
Imagem 30 Lagartas interrogam espectadores “Quem é você?”.....	80
Imagem 31 Ratinho na performance relacional – Experiência em sala de aula.....	82
Imagem 32 Coreografia dos loucos.....	83
Imagem 33 Cena 1 – Novembro/2017.....	85
Imagem 34 Apresentação - Novembro/2017.....	87
Imagem 35 Jogo performativo com plateia “Quem é você?”.....	89
Imagem 36 Apresentação FESTA – Cena 2.....	90
Imagem 37 Apresentação FESTA – Cena 4.....	91
Imagem 38 Apresentação FESTA Cena Final – Alunos interrogam plateia.....	92

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>CAPÍTULO 1 NOSSO LUGAR: ENTRANDO NA TOCA DO COELHO</b> .....	06
1.1 E. M. ÁTILA NUNES NETO: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO.....	07
1.2 O PROFESSOR DE ARTES CÊNICAS: EMBRUTECEDOR OU EMANCIPADOR?..	16
1.3 A COMUNIDADE <i>CANAL DO ANIL</i> .....	22
<b>CAPITULO 2 UM CHÁ MALUCO: OS NÓS E O ESPAÇO DO NÓS</b> .....	32
2.1 OS NÓS: LDB E PCN.....	33
2.2 OS ESPAÇOS DO NÓS: O QUE É AFINAL UMA AULA DE TEATRO?.....	36
<b>CAPÍTULO 3 QUEM É VOCÊ? COMPARTILHANDO SONHOS, CONSTRUINDO DRAMATURGIAS</b> .....	43
3.1 BREVE REFLEXÃO SOBRE O TEATRO CONTEMPORÂNEO E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....	44
3.2 AO JOGO SINESTESIA DO BOAL.....	53
3.3 DOS <i>STORYBOARDS</i> AS CENAS.....	58
<b>CAPITULO 4 COMA-ME, BEBA-ME: A ESCRITA CÊNICA</b> .....	63
4.1 TEATRO HÍBRIDO.....	64
4.1.1 Ação dramática.....	66
4.1.2 Ação documental.....	69
4.1.3 Ação audiovisual.....	70
4.1.4 Ação coreográfica.....	73
4.1.5 Ação musical.....	74
4.1.6 Ação épica.....	75
...4.1.7 Outras questões.....	76
4.2 A PERFORMANCE DA ARTE RELACIONAL EM CENA.....	77
4.3 APRESENTAÇÕES, RECEPÇÃO E CONTINUIDADES.....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	95
<b>APÊNDICE</b> .....	99

## INTRODUÇÃO

O teatro na educação passa por resistências inerentes à própria educação. O espaço do teatro, o espaço do lúdico, as experiências propostas, os limites do permitido e do não permitido em espaço escolar são questões que colocam em dúvida a própria natureza da disciplina teatro. Frequentemente os jogos dramáticos e teatrais são vistos como brincadeiras normalmente sem propósitos claros para a comunidade escolar. Reeducar o conceito de aprendizagem e entender que muitas vezes o teatro segue na contramão do comum são tarefas inerentes ao professor de teatro. Fazer da disciplina teatro algo além daquilo que ela foi reduzida – a montagem de peças prontas em datas comemorativas – é um embate diário da reflexão sobre a prática. Portanto, refletir, experienciar, ressignificar as possibilidades do teatro na educação básica pública na contemporaneidade torna-se um desafio para o docente das artes cênicas.

Entender o espaço da sala de aula enquanto lugar inacabado de possibilidades estéticas, afetivas e comunicacionais, chão de experiências vivas, lugar de atravessamentos do cotidiano plural, situa o docente de artes cênicas num campo fértil de práticas a serem criadas, propostas e mediadas. Entender o espaço da sala de aula enquanto lugar de encontro, lugar de reorganização da dinâmica escolar, recriação de outras realidades e criação de potências de vida, nos impulsiona a explorar uma pedagogia na contramão das demais disciplinas, reconstruindo objetivos, competências e habilidades.

Perceber a aula de teatro como lugar de criação da cena, do contato com as diferentes linguagens artísticas e dos diversos contextos a serem percorridos ao longo da história da arte nos coloca diante do desafio da pesquisa e da busca coletiva. Somos propulsores de novas metodologias e possibilidades diante das experiências de arte e vida. As atribuições docentes do teatro na educação básica são inúmeras. A sala de aula das artes cênicas é o lugar de especulação infinita..

O trabalho desenvolvido nasce diante das inúmeras inquietações que vêm à tona à medida que a reflexão sobre a prática docente torna-se uma aliada para a identificação e maior entendimento dos objetivos e do sentido do ensino das artes cênicas na educação básica da rede municipal do Rio de Janeiro.

Qual o espaço do teatro na educação básica? Quais as possibilidades da disciplina teatro na escola pública? Quais as diferenças das propostas idealizadas e a prática que se ergue cotidianamente a partir dos encontros que se tornam espaços de voz para os anseios dos grupos? Qual papel do professor na engenhosidade em fomentar experiências artísticas que

reverberem para além da representação? Como desenvolver a escuta sensível, o olhar expandido e o corpo expressivo, na luta diária em um ambiente que necessita de disciplina para sobreviver? É possível encontrar o lugar da arte em ambiente escolar? Que teatro a escola necessita realizar?

Diante de tantas questões erguidas com o suor, a exaustão e a rouquidão de uma voz cansada em propor tarefas não concluídas, eis que curiosamente a partir de uma prática simples surgem desdobramentos, a princípio inimagináveis, caso mantivermos a prontidão da escuta nas demandas do grupo. Pois os obstáculos são inúmeros: indisponibilidade, timidez por parte do aluno, falta de espaço, fragmentação das disciplinas, salas lotadas, desinteresse e preconceito com as propostas. Finalizar uma atividade prática em teatro – como um jogo simples de Viola Spolin – é uma tarefa difícil de ser concluída numa turma da educação básica do município do Rio de Janeiro. O professor encontra-se numa encruzilhada: ou desiste das artes cênicas nas condições expostas, ou reeduca sua escuta para os anseios do lugar, do tempo e dos alunos, engajando-se num processo intuitivo, sensível e sem manuais prontos. É preciso reinventar a aula, é preciso criar novas propostas, é preciso mergulhar nas possibilidades das artes cênicas e nas carências do grupo.

A avalanche de questionamentos construídos cotidianamente num espaço onde as escolhas do professor se refletem diretamente na metodologia aplicada em sala de aula e na aprendizagem do aluno de artes cênicas traz à tona a responsabilidade da reflexão, da busca e da escuta para definirmos claramente qual a proposta de nossas aulas. Diante dessa escolha, a inquietação primeira que norteia a construção do trabalho cênico desenvolvido é a questão “Que teatro a escola necessita realizar?” E para quê? .

Diante dessa simples pergunta, houve o desdobramento do objeto a ser pesquisado, num posicionamento preciso e necessário para nortear as pesquisas e metodologias a serem desenvolvidas. A questão inicial é: qual o lugar das artes cênicas na educação pública enquanto possibilidade de engendrar emancipações e encontros? Quais práticas artísticas e pedagógicas contribuirão para que as aulas sejam espaços de diálogo, construção de saberes e afeto? E qual o percurso da questão inicial até os desdobramentos do processo?

Primeiramente, torna-se necessário evidenciar a importância do docente das artes cênicas enquanto artista. Artista que busca a experiência artística, que se reinventa na disponibilidade dos exercícios propostos, que está aberto às propostas de vivências estéticas que possibilitam o contato com as práticas vivas em artes cênicas. Enquanto artista docente, três cursos foram fundamentais na minha formação, reverberando na minha reflexão docente e nas práticas propostas em sala de aula: Oficina de *Performance*-Estética Relacional, com a

Professora Doutora Tânia Alice; Oficina- Teatro do Oprimido com Grupo GESTO(Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido), e a Oficina-Cena Contemporânea em Jogo com Professor Doutor Marcos Bulhões. Ao vivenciar os exercícios propostos, ao refletir sobre a experiência, ao fazer conexões com a prática em sala de aula, e por fim propor exercícios originais e recriados em sala de aula, foram reverberando na minha prática docente potências que haviam sido vividas na minha prática artística.

Aliada ao fazer artístico, torna-se importante citar a experiência vivenciada nesse percurso, ao mediar os alunos na apreciação de espetáculos teatrais no período de 2014 a 2016. Naquela época, ainda ministrava aulas de artes cênicas para o ensino fundamental 2, na Escola Municipal Professora Felicidade de Moura Castro da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Tal prática contribuiu diretamente para a expansão das possibilidades a serem trabalhadas no contexto das artes cênicas: ao testemunhar a fruição partilhada, o potencial dos alunos na prática da leitura de cenas contemporâneas e o contato com a diversidade das possibilidades cênicas, tornou-se possível alimentar o engajamento pedagógico, contribuindo na elaboração de propostas artísticas que transcenderam perspectivas cênicas limitadas às produções influenciadas pelas grandes mídias. Essa perspectiva convergiu para exercícios e produções que viessem a experimentar possibilidades de encenação outras que a representação naturalista/realista.

As inúmeras visitas realizadas a Escola SESC de Ensino Médio, seja ao teatro ou ao anfiteatro do Espaço Cultural Escola SESC, tinham como objetivo central a formação de plateia a partir da circulação de espetáculos dos mais variados gêneros, dentre os projetos que fomos contemplados a participar destacam: “*Festival Palco Giratório*”, “*Escola Vive Cultura*”, “*Projeto Negro Soul*” e “*Escola Bairro Criativo*”. A proposta apresentada reforça a tríade proposta por Ana Mae Barbosa, que na esfera das artes na educação propõem privilegiar o fazer, o contextualizar e o apreciar a obra de arte.

E finalmente, a contribuição maior à possibilidade de reflexão frente à inquietude docente cotidiana: o ingresso no Mestrado profissional em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO em 2016. Diante da dimensão de possibilidades das artes cênicas no contexto público escolar, foi possível experimentar e construir métodos a partir dos encontros inéditos que se erguem nos desdobramentos das aulas, numa perspectiva crítica e reflexiva sobre a experiência das aulas ministradas. Pude também reencontrar profissionais em condições semelhantes às minhas, professores de artes cênicas da prefeitura do Rio de Janeiro, profissionais de artes cênicas de outras instituições, públicas ou privadas, no exercício do ensino do teatro. E durante o partilhar de experiências; ouvir o outro, ouvir a mim mesma,

refletir sobre nossas ferramentas, espaços, trajetórias e anseios artístico-pedagógicos, ressignificando possibilidades e apontando novos caminhos.

A possibilidade de cursar o Mestrado profissional em Ensino de Teatro da UNIRIO possibilitou conquistas que intervieram diretamente no aprimoramento da prática docente. Foi importante vivenciar as diversas práticas propostas nas disciplinas matriculadas, que possibilitariam a abertura de reflexões diárias e o retorno à condição de aluno-ator. Novos desafios – mas também novos questionamentos e reflexões – se apresentaram diante da exigência de elaborar um trabalho escrito sobre meu próprio processo pedagógico, expresso em conformidade com os critérios exigidos pela comunidade acadêmica.

O primeiro capítulo deste trabalho apresenta o nosso lugar, a E. M. Átila Nunes Neto na construção de sua identidade, as atividades propostas e mediadas pela disciplina artes cênicas colaborando para a construção de uma escola norteada pelas experiências. É proposta a problematização acerca das atribuições do professor de teatro na educação básica e sua postura política diante dos processos pedagógicos adotados. Um estudo específico da comunidade Canal do Anil torna-se necessário para uma maior compreensão do perfil dos alunos atendidos pela unidade escolar.

No segundo capítulo é abordado o impacto das leis de diretrizes e bases e dos parâmetros curriculares nacionais na disciplina artes cênicas. Uma discussão sobre o que é afinal uma aula de teatro é inserida na reflexão.

O terceiro capítulo objetiva o relato do início do processo de criação coletivo construído a partir das inquietações que se apresentavam no fluxo cotidiano da sala de aula. Com uma breve reflexão sobre o teatro contemporâneo e suas possibilidades pedagógicas, é apresentada a proposta desenvolvida a partir do exercício *sinestesia* de Boal, utilizando como fio condutor a história *Alice no País das Maravilhas*, onde o vetor interrogativo “*Qual é seu sonho*” mobiliza a construção expandida da dramaturgia proposta por *storyboards*

O quarto capítulo relata as possibilidades práticas do teatro híbrido e as ações desenvolvidas pelo grupo na construção da escrita cênica. A estética relacional de Nicolas Bourriaud é inserida no jogo performativo desenvolvido em cena, onde as fronteiras palco x plateia se diluem. Duas montagens cênicas são confrontadas e discutidas diante a recepção e as perspectivas de continuidade de um processo artístico aberto à invenção.

Ao retomarmos a questão sobre o que contribuiu e reafirmou a escolha da questão norteadora a ser desenvolvida na pesquisa que se apresenta – “qual o lugar das artes cênicas na educação pública enquanto possibilidade de engendrar emancipação e encontros?” – torna-se claro que foram essas experiências. Experiências vivenciadas, sozinha e partilhadas,

enquanto profissional de artes cênicas e professora, na prontidão da escuta e na inquietude da criação, na busca contínua em encontrar o espaço das artes cênicas diante dos anseios estéticos, políticos e afetivos no chão do ensino público do município do Rio de Janeiro.

A localização do “fazer”, “apreciar” e “contextualizar” o teatro contribui para sintonizar a frequência das possibilidades de emancipação e encontros no contexto de nosso cotidiano de luta pela dignidade de uma educação comprometida com a formação humana em detrimento de uma educação exclusivamente voltada para o abastecimento do mercado de trabalho. A disciplina artes cênicas protagoniza a cena da pesquisa e da reflexão enquanto lugar de possibilidades a serem observadas e propostas, no desdobramento do caminho que se expande à medida que ousamos percorrê-lo.

## CAPÍTULO 1 NOSSO LUGAR: ENTRANDO NA TOCA DO COELHO



1

---

<sup>1</sup> Ilustrado pela aluna Ana Beatriz Restum Soares da turma 1503.

## 1.1 E. M. ÁTILA NUNES NETO: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

*“O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.”*

*(BONDÍA, 2002, p. 26)*

A escola onde foi desenvolvido o projeto de pesquisa cujo processo desdobrou-se em um projeto de criação cênica foi a Escola Municipal Átila Nunes Neto, pertence a 7º CRE<sup>2</sup>, localizada no bairro Anil. Atuando como professora de artes cênicas - 40 horas, possuo horário de trabalho distribuído em cinco dias semanais, oito horas diárias atuando diretamente na unidade escolar, conforme exigência da Rede Municipal de Ensino. Nessa escola foi desenvolvido todo planejamento e execução da pesquisa-ação nos anos de 2017 e 2018, sendo realizadas observações, propostas, intervenções e reflexões sobre a prática artístico-pedagógica trabalhada.

A Escola Municipal Átila Nunes Neto é classificada como Primário Carioca<sup>3</sup>, e atende alunos do 1º ano ao 6º da Rede Municipal de Ensino. A unidade escolar funciona em horário integral das 7h30m às 14h30m para o atendimento ao aluno e tem em média 800 (oitocentas) matrículas ativas. A proposta de Primário Carioca é recente na Rede Municipal do Rio de Janeiro e sua implementação vem ocorrendo gradativamente, conforme exigência do Plano Nacional de Educação, pela lei federal 10.172/2001.

Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retoma e valoriza a Educação Integral, como possibilidade de formação integral da pessoa. Ressalte-se, contudo, que o PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares. (MEC, 2009, p. 22)

Entretanto, o debate acerca da Educação Integral no Brasil não teve início com o PNE. Na diversidade ideológica da primeira metade do século XX, tanto integralistas quanto anarquistas vislumbraram a experiência da Educação Integral respeitando seus anseios de

<sup>2</sup> 7º Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, abrange os bairros de Jacarepaguá, Barra da Tijuca, Recreio, Vargem Pequena e Vargem Grande.

<sup>3</sup> Primário Carioca é a denominação utilizada para o atendimento aos primeiros seis anos (1º ao 6º ano) do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

ideário educacional. Do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – idealizado por Anísio Teixeira em Salvador, nos anos 1950 –, aos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEP’s, idealizados por Darcy Ribeiro na década de 80 –, experiências voltadas para a Educação Integrais diversificadas foram exploradas no Brasil.

Na contemporaneidade<sup>4</sup>, a Educação Integral tem ambições que vão além do aumento do tempo dos alunos nas escolas e da oferta de espaços para o desenvolvimento de atividades extracurriculares. Sua proposta é ampliar o desenvolvimento humano, tendo como principal desafio a aproximação das relações de aprendizagem com a vida e com os saberes da comunidade. “[...]o papel da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir a partir da luta por uma escola mais viva[...]”(MEC, 2009, p. 32)

A partir de uma abertura ao movimento do cotidiano e das práticas comunitárias, a escola torna-se protagonista na mediação do processo de aprendizagem. Seu papel é propor a construção do conhecimento pelos conteúdos trabalhados nos currículos, dos saberes da cultura local e pelos atravessamentos cotidianos.

A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. (MEC, 2009, p. 36)

A proposta da Educação Integral, de acordo com o MEC, objetiva um projeto de educação que abarque a formação integral do aluno, ao articular educação e desenvolvimento social num contexto que privilegie a comunicação com esportes, saúde, inclusão digital e cultura. Além disso, vislumbra estimular o respeito aos direitos humanos e à democracia. A matriz curricular do Primário Carioca na Rede Municipal de Ensino privilegia o aumento da carga horária da disciplina de Artes Cênicas, alterando de 1(um) tempo de 50(cinquenta) minutos semanais de aula, conforme normalmente ofertado por escolas de horário parcial, para 2 (dois) tempos de 50 (cinquenta) minutos semanais de aula.

Ao adentrarmos ao campo da possibilidade de vivenciar experiências em ambiente escolar, torna-se importante trazer ao debate a análise de Larrosa sobre o tema. No seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, o autor propõe que, ao invés de se pensar a educação pela perspectiva da pedagogia técnica, ela seja pensada pela perspectiva de uma pedagogia crítica. Nesta, o que ganha relevo é o par *experiência/sentido*.

---

<sup>4</sup> Temos como referência aqui o texto para debate nacional, publicado pelo Ministério da Educação em 2009.

Entretanto, Larrosa enumera impedimentos presentes em nossa atualidade que contribuem diretamente para que a experiência não se efetive. São eles: 1) Excesso e informação; 2) Necessidade em opinar; 3) Falta de tempo e 4) Excesso de trabalho. Primeiramente o excesso de informação é algo recorrente em nossos dias: são inúmeros os estímulos ao qual o sujeito é submetido. O autor aponta que a informação ocupa o lugar que caberia à experiência, atuando como uma anti-experiência.

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDÍA, 2002, p.22)

O autor também destaca a necessidade que se tem de, ao opinar, mobilizarmos toda informação adquirida. E identifica no cerne do processo educacional, os impedimentos para que a experiência se concretize: “ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar” (BONDÍA, 2002, p.23). A falta de tempo, mencionada pelo autor é exemplificada pela sucessão de estímulos efêmeros que são substituídos num ritmo acelerado, onde “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos.” (BONDÍA, 2002, p. 23). Não há tempo para o silêncio, nem para a memória.

O autor desconstrói a associação do trabalho com aquisição de experiência ao pontuar que o trabalho acontece sob o ponto de vista da ação, onde o sujeito está na prontidão de produzir, realizar, ou transformar o contexto: “E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. “ (BONDÍA, 2002, p. 24). Mas se a experiência não estivesse atrelada ao fazer, ela estaria atrelada ao que diretamente?

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar

aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Segundo o autor, *o sujeito da experiência seria aquele que possui um espaço onde haveria lugar para os acontecimentos*. É um sujeito que se define pela capacidade de recepção e abertura. Essa afirmativa me faz recordar uma entrevista com Antunes Filho, em 2003, ao jornalista Serginho Groisman e à atriz Camila Morgado. Eram entrevistas direcionadas a diretores teatrais brasileiros, para um programa de entrevistas da TV aberta. Participaram da entrevista Antunes Filho, Gerald Thomas, Jose Celso Martinez Corrêa e Augusto Boal.

Na época eu cursava outra graduação e tinha vontade de migrar para o curso de Artes Cênicas, mas não via possibilidades devido às circunstâncias. O depoimento de Antunes Filho me afetou de maneira inesperada e certa: foi um encontro fortuito, a televisão ligada e a resposta à minha inquietação sendo transmitida sem intermediários, causando-me comoção, identificação e reflexão. Na ocasião, foi seu depoimento sobre a necessidade de esvaziamento do ator, indo na contramão de tudo que nos cercava que iniciou o lento processo de transição para a aceitação e construção da minha identidade enquanto artista. Não seria o sujeito do teatro o sujeito da experiência?

Ao afirmar que o saber da experiência ocorre entre o conhecimento e a vida humana, à medida que somos afetados, à medida que nos mantemos receptivos a experienciar, abertos aos acontecimentos e esvaziados – posto que não nos permitimos o preenchimento com a avalanche de informações – aí então há condição para que ocorra o saber da experiência. Finito, ligado à existência, subjetivo.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Como contribuir através da disciplina Artes Cênicas? Como se imiscuir pelas brechas dos aparatos institucionais educativos erguidos sob o signo da informação, fragmentação do tempo e trabalho excessivo? De que maneira as atividades propostas na disciplina auxiliarão os sujeitos em formação a não permanecerem impenetráveis ao que lhes acontece e a lhes facultar acesso à experiência genuína?

A consciência de toda essa estrutura adversa permite ao profissional de educação entender a sua localização no processo enquanto agente proponente de condições para que a

experiência possa ocorrer. A reprodução acrítica de sua prática o conduz a perpetuar as ações que colaboram diretamente na manutenção do estabelecido.

Antes de me debruçar sobre os estudos apresentados por Larrosa, propor eventos sempre foi um caminho muito trilhado por mim. E a ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, fortalece condições para realização de propostas na criação de espaços inéditos a serem explorados, em detrimento da rigidez do tempo de escolarização formal. Ao propor atividades/eventos cria-se uma interrupção na continuidade das atividades previstas no ano letivo, reorganizando a dinâmica nas relações de aprendizagens.

No 1º bimestre de 2018, a disciplina de artes cênicas – em parceria com os professores de Educação Física e Inglês – organizaram o *1º Festival de Talentos da Escola Municipal Átila Nunes Neto*. O objetivo do *Festival de Talentos* não seria o estímulo à competição: não haveria premiação, nem júri. O objetivo seria a construção de uma atmosfera de confiança e partilha dos talentos e habilidades numa celebração em prol da arte, dos esportes e do protagonismo infanto-juvenil. A organização da atividade foi realizada em parceria com os alunos do 6º ano, que foram protagonistas em todas as etapas de viabilização do evento.

Após a realização das inscrições, foram disponibilizados três dias para as audições dos inscritos. Estas tinham como objetivo orientar as atividades a serem apresentadas e verificar se os alunos realmente tinham interesse em continuar no processo. Foram inscritos alunos para diversas modalidades artísticas e esportivas: canto, teatro, dança, poesia, embaixadinhas, capoeira, *parkour* e jiu-jitsu.

Durante as audições, o ambiente foi de troca e comprometimento, foram registrados momentos de emoção e empatia. O nível de interesse e disciplina dos alunos era acima da média. Alunos do 6º ano fizeram parte dos jurados em parceria com os professores. Foram inscritas cerca de 100 (cem) apresentações e foram selecionadas 45 apresentações.

O *1º Festival de Talentos* foi um dia de entusiasmo e alegria, festividade e encontro, envolvendo toda a comunidade escolar. Nossos alunos estavam plenos durante a apresentação. A resposta imediata da plateia remetia a um ambiente de partilha e comunhão.

As atividades escolhidas para serem apresentadas vêm sendo gradativamente inseridas em nosso cotidiano escolar. O evento foi aberto à comunidade escolar objetivando o estreitamento de laços e o desenvolvimento de atividades de fruição extensivas aos responsáveis e à comunidade, tendo em vista a carência de polos de cultura na região.



Imagem 01 – Audição para Festival de Talentos-Abril/2018

Outra atividade desenvolvida em nossa unidade escolar e mediada pela disciplina Artes Cênicas foi o *Anima Escola - Apreciação de Curtas*. O evento aconteceu no auditório da escola em agosto de 2017. O trabalho objetivou reproduzir na escola o evento *Anima Mundi*<sup>5</sup>. O projeto tinha como proposta a ambientação de um espaço como uma sala de exibição, onde seriam apresentadas animações produzidas pela categoria *Futuro Animador*<sup>6</sup>. Todas as exibições foram assistidas com muita pipoca e contemplaram todas as turmas da unidade escolar. Os responsáveis foram convidados e após a exibição da animação era proposto um debate.

<sup>5</sup> Foi com o objetivo de fortalecer o mercado de animação do Brasil que, em 1993, o *Anima Mundi* foi criado. Tudo começou com o Festival que, no primeiro ano, recebeu 7 mil pessoas no Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, e exibiu 144 filmes. A partir daí, os números cresceram ano a ano até que, em 1997, foi realizada a primeira edição do evento em São Paulo. O *Anima Mundi* se tornou uma plataforma de animação que oferece experiências para animadores, educadores, produtoras e animaníacos.

<sup>6</sup> Animações feitas por crianças, adolescentes ou adultos que têm a sua primeira experiência em cursos não profissionais de animação.



Imagem 02 – Anima Escola – Agosto/2017

Num primeiro momento, o formato das animações causou estranhamento e a principal fonte de prazer para alguns alunos foi a pipoca. No entanto, após o choque inicial algumas turmas começaram a se identificar com as criações quando perceberam que as animações foram realizadas por crianças e adolescentes da própria Rede Municipal de Ensino. A animação *A História do H* foi um trabalho feito com massa de modelar por alunos do 2º ano da nossa rede.

Durante o debate, uma das animações mais comentadas foi *A Escola de Outros Tempos*<sup>7</sup>, abordando o tema: *como era a escola pública no tempo do Estado Novo em Portugal*. Alguns responsáveis olharam com nostalgia a educação com palmatórias e divisões por gênero. Os alunos ficaram assustados com uma educação extremamente autoritária. Era um terreno fértil para o debate.

O evento contribuiu para ressignificar o espaço escolar, criando um ambiente de cultura, integração e afeto. Sobre a participação dos responsáveis, alguns demonstravam maior interesse, outros não, mas todos pareciam entusiasmados por estarem participando de uma atividade em parceria com seus filhos, sendo observado diálogo e troca entre eles. Sobre os alunos, alguns nunca tinham tido a experiência de assistirem um filme no cinema, tornando a participação no evento mais especial.

Outro evento artístico foi à ida ao Caixa Cultural do Rio de Janeiro em março de 2017, na *Mostra de Repertório CBTIJ*<sup>8</sup> 21 anos, para a apreciação das peças teatrais; *O velho da horta*, Cia PeQuod e *A história do Topetudo*, BB Produções. Assistiram aos espetáculos alunos do 3º, 4º e 5º ano. A maioria dos alunos nunca havia apreciado um espetáculo teatral e

<sup>7</sup>. Essa produção foi realizada em Portugal, por Crianças das Oficinas ANILUPA da Associação de Ludotecas do Porto, Turma do 4º ano da Escola Básica de Fernão Magalhães.

<sup>8</sup> Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude.

a possibilidade de assistir as peças teatrais contribuiu para um maior aproveitamento dos alunos nas aulas de artes cênicas além do reforço a abordagem triangular do *fazer-apreciar-contextualizar* proposta por Ana Mae Barbosa.



Imagem 03 – Mostra de Repertório CBTIJ - Caixa Cultural

Outro evento – não artístico, mas não menos importante – foi a mediação das eleições do Grêmio Estudantil, no primeiro semestre de 2018. A construção do grêmio estudantil na unidade escolar teve como finalidades: possibilitar ao aluno o exercício da cidadania, estimular a construção de uma coletividade participativa, desenvolver o direito à autonomia, à liberdade de expressão e à possibilidade de protagonismo juvenil na comunidade escolar, em concordância com os anseios da Educação Integral.

Em parceria com NIAP<sup>9</sup>, foram realizadas várias etapas para a construção de um grêmio estudantil. Desde a mobilização para a formação das comissões eleitorais até as formações de chapas culminando na posse dos membros. Após eleita a comissão eleitoral, o processo adotado buscava fomentar a vivência da democracia por meio da reflexão coletiva sobre nosso espaço. Foram repassados documentários sobre atuação de diferentes grêmios em localidades distintas e o debate sobre a representatividade e atribuições do Grêmio em ambiente escolar.

Posteriormente os alunos foram estimulados a desenvolver propostas para comunidade escolar num contexto de gestão democrática. Os alunos mais engajados se propuseram a apresentar em sala de aula suas ideias e foram realizadas votações para representantes de turma. A formação das chapas foi construída com os alunos eleitos. Foram criadas cinco

<sup>9</sup> O Núcleo Interdisciplinar de Apoio as Unidades Escolares (NIAP) é um setor da Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro, constituído por equipes de assistentes sociais, professores e psicólogos.

chapas, que coletivamente construíram propostas e estratégias. As chapas foram apresentadas à comunidade escolar através de campanhas e debate eleitoral.



Imagem 04 – Debate Grêmio Estudantil – Maio/2018

Outro ponto importante a ser destacado diz respeito ao espaço físico disponível para a realização das aulas. Embora a Rede Municipal de Ensino do Município do Rio de Janeiro conviva com carências estruturais e humanas e a maioria das escolas na rede não possua auditório ou sala específica para as aulas de artes cênicas, esse não é o nosso caso. O lugar destinado às aulas de artes cênicas é a sala multiuso, ao lado do auditório e da sala de leitura, no térreo. A sala multiuso é ampla, possui duas pias laterais e mobiliárias adaptáveis a qualquer proposta pedagógica no universo das artes cênicas: jogos teatrais, jogos dramáticos, improvisações, expressão corporal, leituras dramatizadas, apreciação de filmes, experiências com outras linguagens artísticas. É justamente essa flexibilidade que a torna especial, sendo fundamental para o desenvolvimento das aulas.

Este é o nosso lugar, nossa escola, o chão vivo de possibilidades a serem inventadas, onde buscamos encontrar maneiras de viabilizar experiências, emancipações e encontros.

Mas a nossa percepção do espaço não ocorre de maneira instantânea. Ela é desnudada aos poucos, no cotidiano da prática, ao conhecê-la geograficamente, ao ouvir os alunos, ao entender as dinâmicas que se constroem pouco a pouco em nosso dia a dia. Onde a disciplina artes cênicas procura expandir suas possibilidades para propor experiências que se desdobrem em sentido, estabelecendo relações com o lugar, o teatro e a vida. Será possível encontrar na pedagogia teatral e na educação pública espaço para vida?

## 1.2 O PROFESSOR DE ARTES CÊNICAS: EMBRUTECEDOR OU EMANCIPADOR?

*“Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre.”*

*(RANCIÈRE, 2015, p. 31)*

No livro, *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Jacques Rancière, discorre sobre a necessidade da explicação nas práticas docentes e seus efeitos nos processos de aprendizagem. Rancière atribui a necessidade em explicar como indicativo de carência do próprio agente explicador. “É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, (...). Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só.” (RANCIÈRE, 2015, p. 23).

Haveria, segundo o mito pedagógico, duas inteligências: uma inferior e outra superior. A inferior seria a inteligência atribuída à inteligência da criança e do homem do povo: seria tudo aprendido pela interpretação, pela percepção do acaso, pela necessidade. A inteligência superior estaria localizada no campo das razões e metodologias. É a segunda inteligência que permite ao mestre transmitir seu conhecimento, reduzindo o abismo entre seu domínio e o aluno. É justamente essa definição de inteligência que alimenta a distinção como ponto de partida para a aprendizagem. Ao buscar a igualdade como meta, partimos da desigualdade como ponto inicial para o inteligir. A distinção se configura na origem do percurso.

Em seu livro, Rancière narra a história de Joseph Jacotot, no ano de 1818. Jacotot é um revolucionário exilado, que subverte a ordem pedagógica ao ensinar francês a estudantes flamengos e anunciar que podemos explicar aquilo que ignoramos, atribuindo a todos os homens igual inteligência. Ora, se possuímos igual inteligência, qual a necessidade de explicações para reduzir o abismo intelectual entre mestre e aluno, entre explicador e aquele que necessita de explicações? “Aquele, contudo, que foi *explicado* investirá sua inteligência em um trabalho de luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem.” (RANCIÈRE, 2015, p.25).

O principio da explicação seria o principio do embrutecimento, ao tentar reduzir a distância entre “ignorantes” e o saber, o homem não desenvolve sua capacidade em buscar utilizar sua inteligência sobre determinado assunto. O processo de explicação o embrutece, ao passo que a sua capacidade intelectual perde autonomia. Em contrapartida o processo proposto por Jacotot seria pelo viés da liberdade, pois teria a igualdade das inteligências como ponto de partida: a proposta seria emancipar as inteligências, forçar uma capacidade que ainda

é ignorada a se reconhecer, mesmo que esta seja totalmente alheia ao conhecimento do mestre.

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de outro homem. (RANCIÈRE, 2015, p. 37)

Ao olharmos a realidade do ensino de teatro na educação básica, os ensinamentos de Jacotot ganham sentido ao passo que o professor de teatro busca propor experiências artísticas ao invés de realizar explicações sobre as artes cênicas. O campo do fazer teatral e toda pedagogia do ator, bem como a pedagogia teatral são alicerçadas na disponibilidade do aluno para construir seu caminho em resposta ao jogo ou às propostas artísticas em questão, perfazendo individualmente sua busca e realizando descobertas.

No artigo *A pesquisa prática do ator: reflexões de palco e sala de aula* de Tatiana Motta Lima, a autora nos convida a uma reflexão crítica sobre a criatividade e a pedagogia teatral. Adotando uma perspectiva que privilegia o processo de criação em detrimento da produção artística, as reflexões da autora culminam numa definição em que o trabalho do ator é inseparável do trabalho de si, fazendo disso a base de sua proposta metodológica.

A autora enfatiza a importância do papel central da pesquisa na disciplina de artes cênicas, visto que as experiências passadas e as técnicas de outrora não abarcam a escuta do instante, ação indispensável à condição do professor e do aluno no processo criativo. “Se o processo criativo do ator é um processo de amadurecimento individual para o qual não existem regras *a priori*, se não estamos atrás de procedimentos de produção artísticas, mas de processos de criação, qual pode ser, então, o papel do professor?” (LIMA, 2002, p. 7).

Ao olhar do professor, atribui-se o papel de norte, viabilizando a possibilidade de propor experiências que abarquem uma ação orgânica e viva no processo. Um olhar que suscita a pesquisa e não o resultado, convidando o aluno a ser objeto e sujeito de sua própria busca, direcionando-o para a vivência de uma potência criativa e sem o apoio do pré-conhecimento de resultados e efeitos.

A autora define a atuação do professor enquanto mediador dos exercícios numa postura de resistência ao lugar de inércia do aluno e que está presente como alguém que busca potencializar a experiência/consciência de si obtida por aquele através dos exercícios. A esse professor menos “protagonista”, caberia uma postura mais caracterizada pela escuta ininterrupta do instante. “É nesta interação de um determinado aluno com um dado exercício

que o professor está trabalhando.” (LIMA, 2002, p.8). Em concordância com os anseios do professor de teatro no processo de criação, do artigo em questão, encontramos um pouco do mestre ignorante proposto por Jacques Rancière. “O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente” (RANCIÈRE, p.57, 2011).

E como ocorre no chão vivo de experiências cotidianas da escola pública o trabalho do professor de artes cênicas? Sua prática é direcionada para o embrutecimento ou para a emancipação? Não seria a emancipação, conforme apresentada por Rancière, a condição básica para o ensino das artes cênicas, visto que na sala de teatro todos estariam sob o signo da igualdade? Estaria o professor de artes cênicas consciente da importância de seu trabalho na contramão do contexto das outras disciplinas – embrutecidas – uma vez que investem a inteligência em um trabalho de luto?

Primeiramente, o professor de artes cênicas causa estranhamento na comunidade escolar. Aos olhos de alguns colegas docentes, suas aulas não apresentam objetivos práticos definidos, são na maioria das vezes barulhentas: a sala de teatro (quando a escola dispõe de uma ) não é organizada o suficiente como as demais salas da unidade escolar. O professor dessa disciplina geralmente é considerado como “sem domínio de turma” e curiosamente a grande maioria de seus alunos fica em estado de euforia ao vê-lo, demonstrando afeto sem restrições. Em duas escolas da Rede Municipal de Ensino, tive problemas por causa da imagem distorcida e erroneamente atribuída ao professor de artes cênicas.

A primeira experiência negativa com relação à incompreensão referente às propostas da disciplina foi na Escola Municipal Professora Felicidade de Moura Castro. Durante os três anos que ministrei a disciplina Artes Cênicas na escola, fui acolhida e respeitada por três das quatro direções com quem trabalhei. A última, porém, infelizmente não tinha maiores afinidades com a disciplina, embora conhecesse o trabalho desenvolvido.

Particularmente nessa escola eu tinha uma relação afetiva muito forte com os alunos, devido, principalmente, à parceria com a Escola SESC de Ensino Médio. Durante os anos de 2014 e 2015 desenvolvi um trabalho de acompanhamento estudantes a peças teatrais no horário noturno, estreitando laços durante o compartilhar da apreciação teatral e o deslocamento da unidade escolar até a Escola SESC de Ensino Médio. A relação aluno-professor durante a aula-passeio é construída com base na confiança e afeto.

As críticas a mim endereçadas não eram claramente relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina. Entretanto, algumas ações pontuais deixaram clara a divergência com as propostas da disciplina em ambiente escolar, como o fechamento da sala

de teatro e a mudança na linguagem artística adotada na unidade escolar no ano subsequente. Além disso, foi solicitado um professor de artes visuais, objetivando, assim, a redução do barulho e da euforia atribuídos às aulas de artes cênicas (que era confundida com indisciplina).

A segunda experiência negativa foram questionamentos por parte de alguns professores regentes no ensino fundamental 1, já na Escola Municipal Átila Nunes Neto (escola onde atuo agora). Os mencionados professores eventualmente assistiram a algumas ações que implicavam a reorganização do espaço da sala de aula. Isto, somado à liberdade dos corpos dos alunos circulando naquele espaço e ao barulho consentido foram interpretados como comportamento de “subversão da ordem”. A direção foi questionada acerca da seriedade da disciplina e houve alegações de que esta seria ofensiva ao desenvolvimento do trabalho realizado no cotidiano escolar.

O espaço generoso da sala multiuso, aliado ao fato dos alunos nunca terem tido contato com a linguagem das artes cênicas e mesmo assim se mostrarem extremamente disponíveis para as propostas apresentadas me motivou a desenvolver um trabalho essencialmente prático. Foram realizados trabalhos de consciência corporal, jogos dramáticos, jogos teatrais, experiências artísticas sensoriais, dentre outros. Essas atividades, onde muitas vezes a mobília da sala era utilizada como instrumentos reinventados na proposta do jogo, causaram estranheza e crítica por parte daqueles profissionais da educação.

Tendo em vista que durante o início do ano letivo o objetivo de alguns educadores principalmente no primeiro segmento (dos 6 aos 10 anos) seria buscar estratégias para a redução da indisciplina e um maior controle da turma, as práticas adotadas iam, realmente, na contramão do proposto pelos professores regentes. Felizmente, nessa unidade escolar a direção possui um olhar sensível para as questões artísticas e entende a disciplina artes cênicas como fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, não tendo acarretado maiores problemas.

Apesar das limitações e resistências cotidianas, o professor de artes cênicas da Rede Municipal de Ensino do Município do Rio de Janeiro encontra um campo extenso de alternativas a serem construídas. Suas possibilidades estão no campo da *autonomia pedagógica*. Mesmo diante das orientações curriculares – documento cuja abordagem triangular norteia o planejamento e que é comum a todos os professores de artes cênicas – o espaço para o planejamento das atividades é construído conforme os critérios adotados pelo professor, havendo a possibilidade de realizar uma escolha direcionada ao seu tempo e espaço.

E quais seriam os critérios e repertórios de processos de criação desenvolvidos na Rede Pública de Ensino pelo professor de artes cênicas ao ministrar aulas? De que maneira o espaço geográfico interfere em suas escolhas? O seu processo é um produto? Das 1537 unidades escolares em todo município do Rio de Janeiro, existem aproximadamente 300 professores de artes cênicas, divididos entre professores 40 horas e 16 horas. Em novembro de 2017, a SME realizou o *Feirão de Saberes e Fazeres Teatrais*<sup>10</sup>, com intuito de reunir todos os professores de artes cênicas da rede, numa mostra de processos artísticos desenvolvidos e em desenvolvimento nas unidades escolares.

Esta iniciativa contribuiu para o mapeamento e a partilha dos processos artísticos realizados ou em andamentos nas unidades escolares reverberando em nossa prática docente. Na ocasião, apresentei meu projeto de criação artística, *Compartilhando Sonhos, Construindo Dramaturgias*, ainda em processo. Poder participar do evento foi enriquecedor, visto que tivemos um espaço de trocas e inspirações, um espaço de diálogo e empatia.



Imagem 05 - Feirão Saberes e Fazeres Teatrais - Novembro/2017

Devido à existência de poucos professores de artes cênicas, tendo em vista a dimensão da Rede Municipal de Ensino, nossos encontros na escola tornam-se extremamente raros. Normalmente, não há dois professores de artes cênicas numa mesma unidade escolar e isso dificulta a elaboração de planejamentos em parceria e trocas sobre a prática docente. Momentos como o relatado são de muita importância para a nossa formação continuada.

<sup>10</sup> Atividade organizada por Antônio Verissimo dos Santos Junior, assessor do secretário municipal de educação e coordenador do projeto *A Escola Fertiliza a Cena da Cidade*, o evento objetivou a exposição dos processos cênicos e artísticos desenvolvidos pelos professores de artes cênicas nas unidades escolares. O encontro ocorreu nos dias 30 de outubro e 01 de novembro de 2017 na Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire.

Contudo, não há receitas prévias, não há processos artísticos reutilizáveis, exercícios infalíveis pré-fabricados, nem práticas prontas acolhidas. O que existe é processo intuitivo desenvolvido pelo professor, é a escuta do instante, é o caráter experimental das aulas, a busca coletiva, a pesquisa cotidiana, as tentativas, os erros, os caminhos aceitos e os percursos rejeitados. Nosso ambiente de trabalho são laboratórios de artes cênicas espalhados pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, extensa e heterogênea em suas condições diversas e adversas, são carências e potências convivendo na difícil tarefa de experimentar a linguagem das artes cênicas, reinventando possibilidades e compartilhando as urgências, onde experiências e processos são vividos sem sabermos aonde iremos chegar.

Ao retomarmos Rancière, temos a seguinte questão: “para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio.” (RANCIÈRE, 2015, p. 57). De que maneira o professor de artes cênicas possibilita sua emancipação? Haveria condições para conhecer a si e viajar pelas aventuras do espírito? As experiências que possibilitam ações e processos criativos, trocas afetivas e expressão da potência criadora – sem necessariamente colocar a ênfase na elaboração de produtos artísticos, mas antes nas próprias vivências artísticas – colaboraram diretamente na ressignificação das propostas em sala de aula. Posto que “O artista tem necessidade de igualdade, tanto quanto o explicador de desigualdade.” (RANCIÈRE, 2015, p. 104).



Imagem 06 – Oficina Teatro do Oprimido ministrado pelo grupo GESTO<sup>11</sup>-Maio/2017

Ao passo que somos alunos-atores, ou que estamos na condição de artista – seja nas aulas de mestrado, nos cursos extracurriculares, nas vivências artísticas ou formações profissionais – entrar em contato com a condição de jogador, nos coloca diante da prontidão

---

<sup>11</sup> Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido formado por curingas, professores e pesquisadores de Teatro do Oprimido em Universidades do Brasil e do Exterior.

do momento, abertos à escuta, em estado de abertura. E nesse momento, enquanto artesãos, somos iguais em inteligência.

Resistir ao cotidiano burocratizado de uma instituição – estruturada material e imaterialmente em condições bancárias de educação – não engessar-se em respostas previamente conhecidas, mas suscitar o que há de expressivo em nós, colaborando para a construção de uma escola não mecanizada, mas viva na prontidão do jogo. E que jogo seria esse? Seria, talvez, a possibilidade da espontaneidade no roteiro do cotidiano, da igualdade em nos sabermos potencialmente semelhantes, na possibilidade em criar propostas que façam despertar a arte de cada aluno pelas linguagens artísticas, na abertura para que a experiência nos atravessasse e nos transforme cotidianamente. Educar é um processo dialógico, não hierárquico e autônomo. Diariamente aprendemos em nossos percursos solitários de busca compartilhada.

### 1.3 A COMUNIDADE DO CANAL DO ANIL

*“Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações.”*  
(SPOLIN, 1963, p. 03)

Os alunos da *Escola Municipal Átila Nunes Neto* são, em sua grande maioria, moradores da comunidade *Canal do Anil*, na *Gardênia Azul*, Jacarepaguá, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Essa comunidade mantém suas relações pautadas no conceito vivo de partilha e convivência. “A comunidade é concebida como uma associação de pessoas que participam de forma profunda da vida do grupo, onde existem relações familiares, de amizade, de vizinhança e onde os membros compartilham suas vidas, conhecimentos e sentimentos” (VALE, 2006, p. 56). Nossos alunos mantêm entre si relações que ultrapassam os muros da escola: a grande maioria são irmãos, primos, vizinhos e amigos. Dos oitocentos alunos matriculados, há uma rede de conhecidos pertencentes a um mesmo território.



Imagem 07 – Comunidade Canal do Anil

Além da comunidade citada, a escola atende alunos do *Jardim Anil*, comunidade que foi construída com a finalidade de abrigar moradores removidos das margens do Canal do Anil em consequência de inundações ocorridas em 1996, conforme alega a Prefeitura do Rio. Em 2002, as 222 casas construídas foram entregues pela prefeitura aos moradores. Com maior infraestrutura que as demais localidades vizinhas na região, os moradores dessa área são considerados mais elitizados<sup>12</sup>. Além da comunidade *Canal do Anil*, a região tem ainda a Comunidade *Chico City* e Comunidade *Novo Rio*, popularmente conhecida como “Marcão. Ambas também possuem alunos matriculados na unidade escolar.



Imagem 08 – Comunidade Jardim Anil

A pesquisadora Marina Henriques Coutinho, em sua tese *A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade sujeito*, discorre sobre a questão da favela no Rio de Janeiro, e atribui ao desenvolvimentismo e posteriormente ao neoliberalismo a frustração pelo desafio contemporâneo em erradicar a pobreza. Através de uma análise histórica da constituição da favela no Rio de Janeiro, aponta o crescimento das mesmas como superior à

---

<sup>12</sup> Em 2002, as casas foram entregues e foi organizada uma nova comunidade, denominada de Jardim Anil. Essa comunidade possui infraestrutura de saneamento, água, luz, asfalto, praça e uma nova Associação de Moradores (...). Os moradores do Canal do Anil reconhecem no Jardim Anil uma comunidade melhor em termos de infraestrutura e de atuação da Associação de Moradores. (VALE, 2006, p. 130-131).

urbanização: “em muitas partes do mundo em desenvolvimento, as forças globais empurram a população do campo para a cidade, que desprotegida pelo Estado diminuído, produziu como receita inevitável a produção em massa das favelas” (COUTINHO, 2010, p. 36).

Em seu percurso histórico, as favelas cariocas no período da ditadura militar são acometidas pelas remoções. O remocionismo foi uma alternativa para a erradicação da favela em detrimento de sua reurbanização, contribuindo para o fortalecimento das associações de moradores e sua mobilização. “Entre 1962 e 1973 quase 140 mil pessoas foram removidas para conjuntos habitacionais.”(COUTINHO, 2010, p. 54).

Em 2007, conforme reportagem do jornal *Fazendo Média* é relatada uma situação de remoção e resistência no cenário do *Canal do Anil*. Em virtude dos Jogos Pan-Americanos com sede no Rio de Janeiro, as 500 casas construídas próximas à Vila Pan-Americana foram notificadas pela Prefeitura que seriam removidas e realizado o pagamento de indenização. O valor da indenização foi questionado pelos moradores que reivindicaram a reurbanização da comunidade e a permanência no local. Durante a entrevista ao *Fazendo Média*, os moradores levantam questões sobre a valorização do local, visto a proximidade com a Barra da Tijuca e o crescimento imobiliário em torno da região.



Imagem 09 – Resistência à remoção na Comunidade Canal do Anil

Houve também quem criticasse o súbito interesse da Prefeitura pela área, como é o caso do pescador Jorge Pereira Lopes, de 46 anos. "Moro aqui há 36 anos, meu filho estuda aqui pertinho. Em 1974, aqui era uma trilha. Não tinha nada. A gente tinha que pegar água lá na Gardênia [bairro vizinho]. Lembro que a gente construía os 'Ralas', um galão de vinho de madeira onde a gente colocava um arco de ferro e ia rolando. Eu morava num barraquinho de madeira e o que construí aqui levou muito tempo. Encaramos muita enchente, enchente brava, de água rolar 2 metros e a gente ter que ficar na laje para não morrer. E a Prefeitura nunca fez nada", afirma. (SALLES. M, Canal do Anil resiste à invasão da Prefeitura, *Fazendo Média*, 04 ago. 2007)

O papel da associação dos moradores foi de extrema importância na mobilização dos moradores em parceria com vereadores, deputados estaduais e federais. Marcelo Freixo, Eliomar Coelho, Brizola Neto e Edson Santos estiveram envolvidos no apoio à comunidade do *Canal do Anil* impedindo que as remoções fossem concluídas. “A cidade é um território propício à comunicação. A sociabilidade urbana cria um ambiente que favorece o estado de luta, a criação de uma política que pertence aos pobres, que é o resultado da convivência com a necessidade e com outro.” (COUTINHO, 2010, p. 41)

A pesquisadora destaca a dimensão simbólica do morador da favela, inúmeras vezes associado a marginalidades, doenças, extrema pobreza, ao perigo e à desordem, desde sua constituição na passagem do século XIX para o século XX com a ocupação do Morro da Providência no Rio de Janeiro. Com o surgimento das políticas higienistas adotadas naquela época, cujo objetivo era o controle de moradias como cortiços e casas de cômodo, as favelas foram ocupando espaços em encostas e morros.

O estigma atribuído ao morador da favela ainda é muito reproduzido pelo senso comum. No próprio ambiente escolar ainda se percebe o discurso civilizatório e higienista que predominava nos séculos passados. Tal discurso ecoa nas relações com os alunos, sobretudo quando a unidade escolar é situada em uma comunidade. Frases como “É preciso educar essa comunidade” “São todos mal educados” “Aluno de favela é assim mesmo” são vozes reproduzidas por um imaginário social que perpetua a distinção pela ocupação territorial.

Em 2018 um episódio marca simbolicamente esta situação. No dia 07 de junho de 2018 as forças militares realizaram intervenção em seis comunidades de Jacarepaguá, incluindo a Gardênia Azul. Conforme artigo da *Redes da Maré* (redesdamare.org.br), os grupos *Anistia Internacional*<sup>13</sup>, *Conectas*<sup>14</sup>, *Justiça Global*<sup>15</sup>, *Redes da Maré*<sup>16</sup> e *Observatório*

---

<sup>13</sup> A *Anistia Internacional* é um movimento global com mais de 7 milhões de apoiadores, que realiza ações e campanhas para que os direitos humanos internacionalmente reconhecidos sejam respeitados e protegidos. Está presente em mais de 150 países.

<sup>14</sup> Mais do que uma organização não governamental, *Conectas* faz parte de um movimento vivo e global que persiste na luta pela igualdade de direitos. Conectados a uma rede extensa de parceiros espalhados pelo Brasil e pelo mundo, presentes e ouvintes nos diversos espaços de decisão que contribuem para o avanço dos direitos humanos a partir de um olhar do Sul Global.

<sup>15</sup> A *Justiça Global* é uma organização não governamental de direitos humanos que trabalha com a proteção e promoção dos direitos humanos e o fortalecimento da sociedade civil e da democracia. Fundada em novembro de 1999, suas ações visam denunciar violações de direitos humanos; incidir nos processos de formulação de políticas públicas, baseadas nos direitos fundamentais e na equidade de gênero e raça; impulsionar o fortalecimento das instituições democráticas; e exigir a garantia de direitos para as vítimas de violações e defensoras/es de direitos humanos.

<sup>16</sup> A *Redes da Maré* tem como missão promover a consolidação de uma ampla rede de parceiras para garantir o desenvolvimento sustentável no maior conjunto de favelas no Rio de Janeiro, a Maré, a partir da articulação de pessoas e instituições comunitárias, da sociedade civil, de universidades, de órgãos públicos e da iniciativa privada.

da *Intervenção*<sup>17</sup> realizaram em setembro na ONU denúncias sobre a violação cometidas durante a intervenção federal<sup>18</sup> no Rio de Janeiro. “A militarização e o frequente uso das forças armadas não reduz a criminalidade e ainda resulta em diversas violações de direitos humanos.” (NADER, Renata, redesdamare.org.br, 12.09.2018).

Naquele dia, tomamos conhecimento da operação militar através dos jornais locais e das redes sociais. A atmosfera de pavor tomava conta dos profissionais que desconheciam se haveria ou não aula na unidade escolar em decorrência da intervenção. Os helicópteros eram constantes em Jacarepaguá. Pelas redes sociais as informações descreviam um cenário de extrema violência. O que mais nos aterrorizava eram as ações aéreas. Em algumas áreas, como na Cidade de Deus, foram noticiados helicópteros atirando diretamente sobre as comunidades. A cena viria a se repetir em outras comunidades, com consequências nefastas, incluindo a morte de pelo menos um estudante:

O Rio de Janeiro, sob intervenção federal desde fevereiro, contabilizou ao longo desta quarta-feira ao menos oito pessoas mortas durante duas operações policiais, ambas deflagradas de manhã no morro Pavão-Pavãozinho e no complexo de favelas da Maré. A ação mais sangrenta ocorreu na Maré, nas comunidades Vila do Pinheiro e Vila do João, onde um total de sete pessoas morreram. O adolescente Marcos Vinicius da Silva, de 14 anos, estava a caminho da escola quando levou um tiro na barriga. Ele não resistiu aos ferimentos e faleceu nesta noite no hospital. Os outros seis mortos ainda não foram identificados, mas a Polícia Civil garante que se tratavam de pessoas suspeitas. Em vídeos compartilhados nas redes sociais, é possível ver helicópteros da Polícia Civil fazendo voos rasantes sobre o território, causando pânico entre moradores. Também é possível escutar tiros sendo disparados, mas nos vídeos não fica claro quem são os autores. Moradores e organizações que atuam na área asseguram, contudo, que policiais estavam atirando do helicóptero contra alvos no solo. (EL PAIS, 21.06.2018, Felipe Betin)

Naquela ocasião, os alunos e professores que se aventuraram ir à escola foram abordados pelos militares e tiveram seus carros e pertences revistados. A Escola Municipal Atila Nunes Neto atende alunos com faixa etária entre 5 anos a 11 anos. Diversos alunos da comunidade do Canal do Anil foram abordados e tiveram suas mochilas revistadas durante a operação.

---

<sup>17</sup> O *Observatório da Intervenção* é uma iniciativa do Centro de Estudos de Segurança e Cidadania da Universidade Candido Mendes (CESeC/Ucam). Seu objetivo é acompanhar e divulgar os desdobramentos, os impactos e as violações de direitos decorrentes da intervenção federal no estado do Rio de Janeiro a partir da documentação e da análise criteriosa sobre fatos e dados.

<sup>18</sup> A intervenção federal é um procedimento regulado pelos artigos 34 e 36 do capítulo VI da Constituição. Em condições normais, o governo federal não pode intervir nos estados, mas o artigo 34 traz situações em que isso pode ocorrer, como manter a integridade do território brasileiro, reorganizar as finanças de uma unidade da federação ou repelir uma intervenção estrangeira. No caso do Rio de Janeiro, foi invocado o inciso três do artigo 34, que permite uma intervenção federal para “pôr termo a grave comprometimento da ordem pública”.

Com a redemocratização, o Estado inicia ações políticas de urbanização e investimento nas comunidades. No *Canal do Anil*, as políticas de desenvolvimento começam a serem colocadas em prática a partir de 1996. A doutora Ana Cristina Rodrigues Vale discorre acerca da história do *Canal do Anil*, sua geografia e o investimento público em busca de um desenvolvimento local.

Na comunidade do Canal do Anil, procuramos entender como os sujeitos entrevistados percebem o desenvolvimento da comunidade num intervalo de tempo de dez anos, entre 1996 e 2006. Esse período foi escolhido em função de ter ocorrido uma inundação na região, a partir da qual alguns projetos comunitários tiveram início. (...) Em 1999, parte da comunidade que se localizava na margem esquerda do rio Anil foi removida pela Prefeitura, o que, por consequência, provocou mudanças na organização social do grupo, na dinâmica comunitária e possivelmente na percepção do grupo social sobre si mesmo. Parte do grupo de moradores removidos negociaram com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro a construção de casas próximo à comunidade do Canal do Anil. Tais casas passaram a constituir um novo grupo social, com uma organização, uma Associação de Moradores e uma denominação próprias - Jardim Anil. (VALE, 2006, p. 22)

Em 2016, foi inaugurado na região um complexo de quatro escolas públicas e uma clínica da família: O *Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Norma Andrade*, a *Escola Municipal Alecksander Henrik Laks (Ginásio Carioca)*, o *Espaço de Desenvolvimento Infantil Marcelo Parentes* e a *Escola Municipal Átila Nunes Neto (Primário Carioca)* e a *Clínica da Família Barbara Mosley de Souza*. Em 2018, foram inaugurados pela Prefeitura os condomínios *Vila Carioca I, Vila Carioca II, Vila Carioca III, Vila Carioca IV, Vila Carioca V* e *Vila Carioca VI*, totalizando 1320 imóveis entregues pelo Programa *Minha Casa, Minha Vida*<sup>19</sup>, para moradores com faixa salarial até mil e oitocentos reais. Esses novos moradores da Comunidade *Canal do Anil* já impactaram o perfil dos alunos atendidos em nossa unidade escolar, visto que são famílias oriundas de outras localidades Rio de Janeiro e Baixada Fluminense.

A origem dos moradores da comunidade *Canal do Anil* é bastante heterogênea e o fluxo de migrações durante o ano letivo bem acentuado. Alguns alunos viajam para outras localidades e chegam de outras regiões do Brasil durante o decorrer do ano.

A comunidade é formada por muitas pessoas vindas de diferentes partes do Brasil: Bahia, Ceará e outras partes do Nordeste, Minas Gerais e Pernambuco. Na área entre a Izabel Domingues e a capela de São Pedro, muitos vieram de Minas Gerais; na parte final do Canal do Anil, muitos são pescadores e nas partes mais recentes do

---

<sup>19</sup> O Programa *Minha Casa, Minha Vida* foi lançado em março de 2009 pelo Governo Federal. O Programa subsidia a aquisição da casa ou apartamento próprio para famílias com renda até 1,8 mil reais e facilita as condições de acesso ao imóvel para famílias com renda até de 7 mil

Chico City e do São Sebastião muitos são imigrantes nordestinos. (VALE, 2006, p. 135)

Embora a comunidade do Canal do Anil tenha se desenvolvido ao longo do tempo com organização comunitária, moradia, saneamento básico, educação e saúde, torna-se importante ressaltar a ausência de espaços destinados à cultura e a arte na região. Os moradores dessa comunidade não dispõem de teatros, cinemas, bibliotecas ou espaços culturais. No *Jardim Anil*, a Associação dos Moradores oferece aula de futebol e dança para as crianças e adolescentes. Portanto, acentua-se a importância da escola enquanto espaço de cultura e arte, através de projetos e propostas desenvolvidos para os alunos e abertos à comunidade escolar.

Em 2017, além dos alunos das comunidades citadas foram matriculados na *Escola Municipal Átila Nunes Neto* alguns alunos refugiados<sup>20</sup>, principalmente do Haiti. Esses alunos chegaram à escola falando o crioulo haitiano e o francês, mas rapidamente se adaptaram à língua portuguesa.

A questão dos imigrantes haitianos tem sua origem na catástrofe ocorrida em seu país e principalmente em Porto Príncipe em 2010, quando este foi acometido por um terremoto<sup>21</sup>.

Mesmo antes do terremoto, o Haiti sempre apresentou truculências políticas e deficiências econômicas, sociais, ambientais e humanitárias. Diante de um sistema de saúde ineficiente, alto grau de analfabetismo e da exposição a doenças já controladas em diversas partes do mundo, o país seguia com uma população que em sua grande maioria ia sobrevivendo do trabalho informal e não dispunha de dinheiro para as necessidades básicas.

O projeto migratório haitiano pós-catástrofe buscava trabalho para a reconstrução de suas vidas e ajuda às suas famílias ainda residentes no Haiti. O trajeto aéreo partia normalmente da República Dominicana e seguia até Equador e Peru, onde não havia necessidade de visto até 2012. A chegada pela fronteira brasileira normalmente costuma ser

---

<sup>20</sup> As escolas da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro recebem cada vez mais alunos imigrantes e refugiados, vindos de diversos países como Haiti, Venezuela, Congo, Síria e Bolívia. Essas crianças e esses adolescentes chegam ao Brasil e se deparam com uma nova cultura, muitas vezes têm dificuldade inicial com a língua, mas, em geral, integram-se facilmente. (MULTIRIO, 2018)

<sup>21</sup> O resultado dessa tragédia foi a morte de mais de 220 mil pessoas, incluindo membros das forças de Paz da ONU. O terremoto destruiu a capital, destruiu a economia, a infraestrutura do Haiti e levou a um clima de incerteza política. Por causa desse terremoto, 1,5 milhões de pessoas perderam suas casas e muitos haitianos vivem até hoje sem saneamento básico, sem coleta de lixo, sem rede de água e esgoto e moram em acampamentos. Além disso, houve a proliferação da cólera, doença que é transmitida pelo contato com água contaminada. (SILVA; LIMA, 2016, p. 170)

terrestre ou fluvial. O Brasil mantém, desde 2012, uma política de acolhimento às imigrações haitianas<sup>22</sup>.

Dentre os alunos refugiados que vieram para a Escola Municipal Átila Nunes, há especialmente um que merece um olhar mais atento em decorrência da disponibilidade apresentada em suas participações tanto nas atividades desenvolvidas durante as aulas de artes cênicas quanto no processo de criação artística de *Pelos Caminhos de Alice Sonhamos*. Seu nome é Wesley Petit e ele é natural do Haiti. Tem 11 anos e inicialmente foi bem acolhido por sua turma. Logo no início de 2017, participou da ida ao Centro Cultural do Rio de Janeiro, na Mostra de Repertório CBTIJ 21 anos, para a apreciação da peça teatral *O velho da horta* da Cia PeQuod. No passeio, Petit participou ativamente, socializando com seus colegas e realizando comentários sobre a apresentação teatral. Porém, no decorrer do ano letivo verificou-se, durante as aulas de artes cênicas, a rejeição por parte de seus colegas. Os alunos de sua classe alegavam que Petit realizava brincadeiras grosseiras. Começaram então a ignorá-lo e a tratá-lo de forma desrespeitosa praticando ocasionalmente inclusive atos de racismo.

No intuito de amenizar esse problema, foram realizadas algumas intervenções nas aulas de artes cênicas, como diálogos e propostas de jogos. O objetivo era o desenvolvimento da temática de respeito às diferenças, o despertar da empatia e a sensibilização do olhar por parte da turma, visto a condição de imigrante do aluno. Felizmente Petit voltou a interagir de forma saudável com a turma e esta a acolhê-lo, respeitando suas diferenças culturais.

Durante o processo de criação cênica, trabalhamos a questão dos sonhos dos alunos (o processo criativo será abordado no capítulo 2) e o sonho de Petit, diferente da grande maioria, era comer uma coxa de frango. O estranhamento foi geral. Mas após seu relato sobre as condições em seu país, descobrimos que somente aos domingos era realizado esse tipo de refeição. Esse relato contribuiu para construção de nossa dramaturgia.

---

<sup>22</sup> Em 2012, o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) criou a Resolução Normativa nº 97/2012, que dava direito aos imigrantes haitianos ao visto permanente para o Brasil, em razão de causas humanitárias. No entanto, com o passar do tempo e com a não diminuição do número destes imigrantes, notou-se que o número de 1.200 vistos humanitários permitidos por ano era insuficiente e, por isso, foi necessária a criação da Resolução Normativa nº 102/2013, que eliminou este número limite de vistos. (SILVA; LIMA, 2016, p. 168).

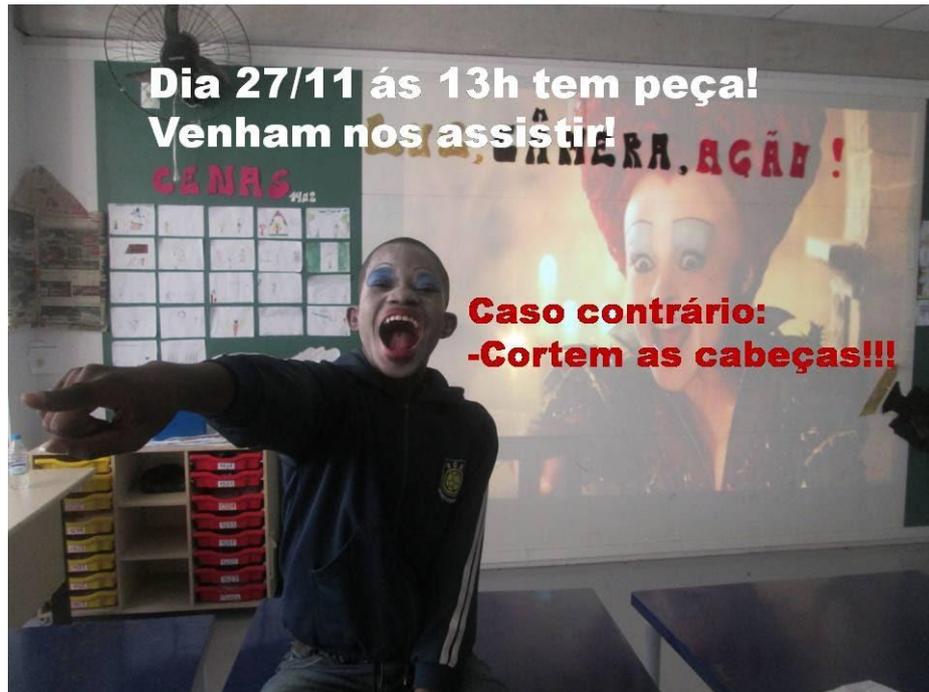


Imagem 10 – Convite para peça teatral. - Wesley Petit como Rainha de Copas

Durante o cotidiano escolar, especialmente em nossos encontros semanais, Petit demonstrava ser uma criança alegre, comunicativa e muito voltada para o manuseio de equipamentos tecnológicos: micro-amplificadores, rádios e celulares eram trazidos pelo aluno para a nossa aula. Muitas vezes, durante as cenas improvisadas, Petit fazia intervenções com seus aparelhos participando da improvisação. Era muito disponível para exercícios de expressão corporal e atividades envolvendo pintura, colaborando ativamente na construção do cenário.

Petit tinha uma forma peculiar de demonstrar afeto. O alimento não foi somente seu objeto de desejo no exercício dos sonhos: o alimento era também uma maneira de cultivar a turma e a professora. Durante algumas ocasiões, Petit nos presenteava com chocolates. No final do ano de 2017, o aluno sinalizou para turma que não renovaria a matrícula em virtude da mudança de trabalho de seu pai: Petit seria matriculado numa escola na 10<sup>o</sup> cre, em Campo Grande. “O Petit era o aluno mais engraçado da nossa turma.”(Clara Muniz-1403)

Em concordância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as leis federais brasileiras direcionadas para a Educação Especial, a Escola Municipal Átila Nunes dispõem de salas de recursos multifuncionais, onde

são realizados AEE<sup>23</sup>. No ano de 2018, foram cadastrados para o atendimento 13 alunos incluídos matriculados na unidade escolar.

Na Rede Municipal de Ensino do Município do Rio de Janeiro são adotadas três linguagens artísticas com professores habilitados para cada área: Artes Visuais, Música e Artes Cênicas. Porém a alocação do professor de artes nas unidades escolares não segue um critério definido, o que dificulta a continuidade e o planejamento das linguagens artísticas na educação básica da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Na prática, como isso afeta o perfil do aluno de artes cênicas?

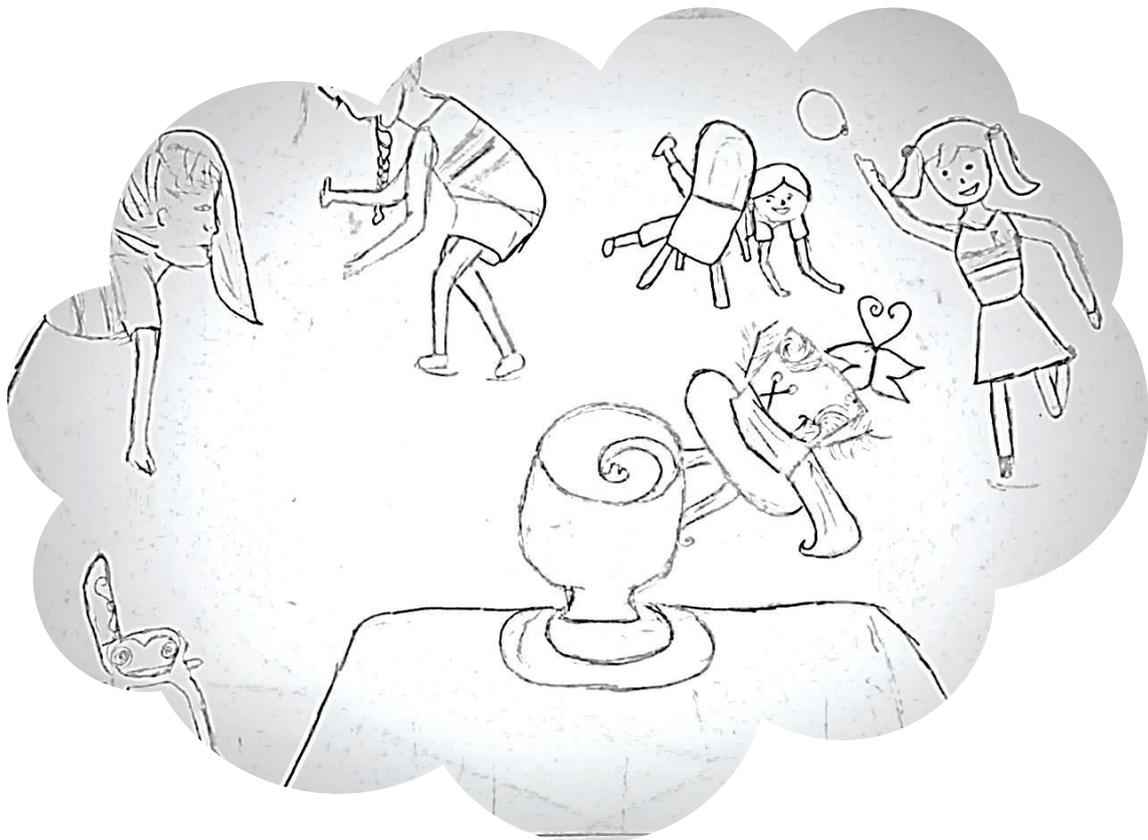
O aluno de artes cênicas não possui necessariamente uma continuidade na aprendizagem da linguagem. Durante uma diagnose com uma turma de 9º ano, pude perceber que alguns alunos nunca haviam tido em seu currículo escolar a disciplina artes cênicas, mesmo sendo alunos da rede municipal desde o início da educação básica. Enquanto outros haviam estudado a disciplina artes cênicas desde o início do ensino fundamental 1.

Tendo em vista que as artes cênicas na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro são oferecidas enquanto disciplina obrigatória, todos os alunos da unidade escolar são contemplados com as aulas. Dessa forma, temos alunos com maior interesse e outros com menor interesse. Construir uma cultura em ambiente escolar para o ensino das artes cênicas é um desafio cotidiano. Em virtude das propostas de jogos e propostas lúdicas, muitas vezes a disciplina é percebida pelos alunos enquanto recreação. E a indisciplina, as agressões entre eles, a dificuldade em ouvir a proposta dos exercícios, a resistência muitas vezes em executá-los, são obstáculos a serem superados no dia a dia.

---

<sup>23</sup> O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

## CAPÍTULO 2 UM CHÁ MALUCO: OS NÓS E O ESPAÇO DO NÓS.



---

<sup>24</sup> Ilustrado pela aluna Ana Beatriz Restum Soares da turma 1503.

## 2.1 OS NÓS: LDB E PCN

*“(...) o ensino da arte, hoje, tem procurado romper barreiras historicamente impostas à sua prática concreta, fundamentando-se em obras e conceitos provenientes da arte contemporânea, do fazer dos artistas, do pensar dos críticos, das práticas culturais comunitárias, das propostas de museus e, sobretudo, da realidade da sala de aula.”*

(SANTANA, 2002, p. 247)

As aulas de artes cênicas iniciaram no Brasil após a promulgação da LDB n° 4.024/61, instituindo o ensino das artes no 1° grau e 2° grau “marcadas por uma concepção de cultura humanística e científica”(VIEIRA, 2011, p. 67). As aulas ainda não eram consideradas como disciplinas e sim como atividade complementar. Dessa forma não contemplava todo o currículo da educação básica. Eram normalmente oferecidas nos últimos anos do 1° grau e de forma optativa no 2° grau.

Somente com a promulgação da LDB n° 5.692/71 é que o ensino de arte ganha o nome de Educação Artística, passando a fazer parte do currículo de maneira polivalente, ofertando artes cênicas, música, artes plásticas e desenho, ainda não como disciplina, mas como atividade educativa. A carência de profissionais habilitados para ministrarem aulas colaborou com a formação profissional dos professores, expandindo o ensino superior e favorecendo a pesquisa acadêmica em uma área até então pouco explorada.

Entretanto, os cinquenta minutos disponibilizados semanalmente e a falta de reconhecimento da Arte enquanto área de conhecimento, com objetivos e fundamentos teóricos e práticos específicos, mobilizou um descontentamento dos profissionais de educação no ensino da Arte. “Levando-se em conta a inadequação dos currículos praticados por escolas e universidades, fortaleceu-se, durante os anos 1990, um movimento iniciado ainda na década anterior, o qual reivindicava a reformulação do ensino das artes em todos os níveis da escolarização. (SANTANA, 2002, p. 249). Em 1996, vinte e cinco anos após a última Lei de Diretrizes e Bases, foi promulgada a LDB n° 9394/96, “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB, 1996, p. 16).

A oficialização do ensino da Arte como área de conhecimento, a criação de documentos oficiais conquistados a base de mobilização e reivindicação dos profissionais do ensino de arte, como as Leis de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares asseguraram ao ensino da Arte um lugar de reconhecimento até então

não existente na educação básica brasileira, “ao dar a Arte a mesma importância que deu às outras disciplinas”(BARBOSA, 2012, p. 14).

Ao afirmar a metodologia triangular, as propostas dos PCN’s na área de Arte priorizam a produção, a contextualização e apreciação artística diante um “maior compromisso com a cultura e com a história” (BARBOSA, 2002, p. 18). Ao desvincular o ensino das artes da pedagogia tradicional e da livre expressão “Essa aprendizagem se dá quando há uma produção contínua de identificação e ressignificação, numa análise crítica e reflexiva, que envolve a produção, a construção e a aplicação do processo de conhecimento.”(SME, 2008, p. 14)

Entretanto, os PCN’s têm sido alvo de críticas por alguns pesquisadores das Artes<sup>25</sup>. Em virtude de seu caráter homogêneo, fruto de uma ideologia globalizante e neoliberal, “os PCN’s recomendam a pluralidade, mas são um instrumento de homogeneização.” (BARBOSA, 2002, p. 17). Além disso, alguns pesquisadores alegam que seu caráter megalomaniaco dificulta que suas propostas sejam efetivadas na prática em todas as regiões dos país, em decorrência da discrepância entre suas propostas e a realidade das escolas publicas.

Na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, a Arte é oferecida nas três linguagens: Artes Cênicas, Música e Artes Visuais. (Cf. SME, 2008, p. 14)

O ensino das Artes Cênicas nas escolas do município é contemporâneo à promulgação da LDB de 1971, onde ocorre uma maior preocupação com a formação de professores para ministrar as aulas de teatro. “O ensino superior de teatro foi regulamentado em 1965, embora o Conservatório Brasileiro de Teatro<sup>26</sup> ofertasse, desde 1939, um curso alternativo que não tinha delegação de competência para expedir diploma aos concludentes.”(SANTANA, 2002, p. 249).

---

<sup>25</sup> Entretanto, no que se refere às orientações e propostas contidas nos referidos documentos, particularmente nos PCN’s, é muito possível que poucas saiam da página impressa. Históricas e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas - porque descontextualizadas - um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não levam a efeito aquilo que propõem. (TOURINO, 2012, p. 30)

<sup>26</sup> A Escola de Teatro, do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, existe com essa denominação desde 1979, ano da criação da própria Universidade do Rio de Janeiro – Uni-Rio, posteriormente denominada Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Sua história, no entanto, teve início quarenta anos antes com a criação do Curso Prático de Teatro, em 1939. O curso complementava a criação do Serviço Nacional de Teatro e visava “promover a seleção dos espíritos dotados de real vocação para teatro, facilitando-lhes a educação profissional no país ou no estrangeiro”. Em 1953 passou a denominar-se Conservatório Nacional de Teatro. Em 1958, uma Portaria do SNT determinou que os cursos do Conservatório Nacional de Teatro seriam: Interpretação, Cenografia, Coreografia e Direção Teatral. Em 1965, o governo federal dispôs novamente sobre os cursos de Teatro e regulamentou as categorias profissionais correspondentes: Diretor de Teatro, Cenógrafo, Professor de Arte Dramática, Ator, Contra-Regra, Cenotécnico e Sonoplasta. Estabeleceu que o Diretor de Teatro, o Cenógrafo, e o Professor de Arte Dramática, seriam formados em cursos de nível superior.

Conforme dados históricos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em 1973 alguns professores – engajados com o ensino de teatro – propuseram ministrar aulas de Artes Cênicas na rede. “Esses professores, autodidatas, tiveram uma formação diversificada, que englobava cursos livres ligados à área de Teatro e cursos do Projeto Artur de Azevedo, do SNT<sup>27</sup>, tendo como professores Hilton Carlos Araújo, Roberto de Cleto, Illo Krugli, Renan Tavares entre outros.” (SME, 2008, p. 18).

Na década de 80, após a criação dos Polos de Educação Artística que objetivava a formação continuada dos professores de Artes e através do Portaria nº 120/SME/ E/DGED, 117 professores optantes tornaram-se oficialmente parte do quadro permanente como professores de Artes Cênicas. “A partir desta data, o quadro de professores só pôde ter suas vagas preenchidas mediante concursos públicos para os graduados na disciplina.”(SME, 2008, p. 18).

Em concordância com os Parâmetros Nacionais Curriculares, as orientações curriculares da Rede atualmente tem como princípios norteadores a abordagem triangular como eixo metodológico, inserindo no cerne do conceito pedagógico *o jogo teatral*. Em 2018, a atualização das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, acrescenta seis dimensões a serem trabalhadas, conforme proposta da BNCC<sup>28</sup>. São elas: estesia, expressão, crítica, fruição, criação e reflexão.

Por entendermos que o Currículo é dinâmico e se presentifica na práxis da sala de aula, apresentamos uma imagem que denominamos de “Mandala Pedagógica do Ensino de Teatro” e que deve ser lida como uma estrutura dinâmica, onde os Conceitos Pedagógicos, o Eixo Metodológico e as Dimensões da Arte se movimentem e se entrelacem para que habilidades sócioemocionais, cognitivas, interpessoais e intrapessoais sejam desenvolvidas. (SME, 2018).

Torna-se importante ressaltar que durante o processo de homologação, a BNCC foi alvo de duras críticas entre educadores e arte-educadores devido ao seu caráter neoliberal e

<sup>27</sup> O SNT foi criado pelo Decreto-Lei nº 92, de 21 de dezembro de 1937, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945). A sua existência deve ser entendida, em primeiro lugar, como parte das medidas centralizadoras promovidas pelo Estado brasileiro pós-1930. O SNT, (...) teve suas atribuições definidas pelo Decreto-Lei nº 92, que consistiam em: estímulo à construção de teatros; organização ou amparo a companhias de teatro declamatório, lírico, musicado e coreográfico; orientação e auxílio a grupos amadores; incentivo ao teatro para crianças e adolescentes; promoção do ensino teatral; estímulo à produção de obras de teatro de todos os gêneros; inventário da produção brasileira e portuguesa; e tradução e publicação de peças teatrais (BRASIL, 1937, p. 364).

<sup>28</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

suas propostas homogêneas, conforme os PCN's. O documento desconsidera a arte enquanto componente curricular ou área de conhecimento. “Não há na BNCC um espaço pleno para uma área do conhecimento que promova a compreensão do mundo por meio da sensibilidade.” (PERES, 2017, p. 30). A Arte passa a ser subordinada à área de linguagens, correndo risco de perda de território, adquirida com a LDB de 1996 no currículo escolar.

A Arte como um componente dentro da Área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais. No texto da BNCC, as Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas como subcomponentes do componente Arte, dando margem para interpretações equivocadas e para o retorno da famigerada polivalência, tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar. (PERES, 2017, p. 30-31)

Entender o percurso histórico do ensino de teatro no Brasil – permeado por disputas e mobilizações, ideologias e pedagogias tanto conservadoras como libertárias, tanto tecnicistas como expressivas – permite o entendimento da importância do direito à aula de artes cênicas em sua dimensão política. Conforme Ana Mae Barbosa, a presença da disciplina Arte no currículo nos proporciona o direito de expressão e denúncia dos problemas sociais. Em tempos sombrios, onde paira sobre o ensino das artes a possibilidade do retrocesso em conquistas que tiveram como desdobramentos expansão, pesquisa e criações, torna-se imprescindível a consciência da importância da aula no cenário da educação brasileira em seus movimentos de rupturas e continuidades e no protagonismo dos arte-educadores para a manutenção e o futuro das aulas de Artes na educação básica.

## 2.2 O ESPAÇO DO NÓS: O QUE É AFINAL UMA AULA DE TEATRO?

*“A existência da comunicação é muito mais importante que o método usado. Os métodos se alteram para atender às necessidades de tempo e espaço”*

(SPOLIN, 1963, p. 12)

Agora vamos nos ater à experiência cotidiana: o que é uma aula de teatro? Para Fanny Abramovich, podemos ter pistas do que **não** seria essa aula. Na década de 70, Fanny escreve

o texto *O que é, afinal?*<sup>29</sup> descartando as práticas que não constituem uma aula de teatro. Seriam elas: 1) utilizar as aulas para a realização de festas escolares em datas comemorativas; 2) criar grupo teatral com a inclusão dos “talentosos”, estabelecendo distinção entre os demais; 3) propor montagens de espetáculos privilegiando o produto em detrimento do processo; 4) servir às demais disciplinas como ferramenta no auxílio da assimilação de conteúdos; 5) diagnosticar problemas psicológicos dos alunos; 6) ensinar o conteúdo de História do Teatro; 7) propor a apreciação teatral de espetáculos profissionais.

Atualmente, podemos identificar que alguns itens seriam até pertinentes à aula de teatro de acordo com as proposta das Artes como área de conhecimento. Caberia, por exemplo, o ensino do conteúdo, como parte da contextualização das artes cênicas e a apreciação teatral como atividade de fruição. Entretanto, “As sete hipóteses levantadas pela autora, há mais de trinta anos, ainda se fazem recorrentes no ensino de teatro na maioria das escolas” (FIGUEIREDO, 2010, p. 112).

Sabemos o que **não** seria uma aula de teatro, mas o que **seria**? Vamos por partes.

Ingrid Koudela discorre sobre as abordagens no ensino das Artes conforme designadas por Elliot Eisner. Primeiramente, a abordagem pedagógica contextualista, que “ênfatiza as consequências instrumentais na arte-educação”(KOUDELA, 2011, p. 17), enquanto a abordagem essencialista “considera que a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e as culturas humanas” (KOUDELA, 2011, p. 18).

Através da apropriação da linguagem cênica, ao invés da subutilização da arte enquanto ferramenta para outro fim que não seja exclusivamente a experiência estética, a abordagem essencialista possibilita o desenvolvimento de expressão e da experiência individual no fazer teatral.

Em sua dissertação de mestrado, *O Sistema de Jogos Teatrais*, Koudela defende a linha essencialista:

A concepção predominante em Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência. O objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo. (KOUDELA, 2011, p. 18)

A importância do Teatro na Educação ganha contorno com o movimento da Escola Nova. “É só com o movimento Escola Nova que o papel do teatro na educação escolar,

---

<sup>29</sup> Publicado originalmente em *Teatro na Educação: subsídios para seu estudo*, uma publicação do Ministério da Educação e da Cultura ,Serviço Nacional de Teatro, Rio de Janeiro, 1976, na Coleção Cartilhas de Teatro.

particularmente na educação infantil, adquire *status* epistemológico e importância psicopedagógica.” (JAPIASSU, 2001, p. 26). A expressividade foi a característica principal do ensino do teatro na década de 70 e 80.

Japiassu associa a expressividade ao ensino modernista, e a insere no contexto liberal, onde o homem econômico e empreendedor estariam livres para escrever suas narrativas. “Advogar a livre expressão artística na escolarização era – e é – para os professores modernistas, consciente ou inconscientemente, algo como "traduzir" em termos estético-pedagógicos a ‘defesa’ da livre-iniciativa do pequeno burguês empreendedor da fase liberal do capitalismo.” (JAPIASSU, 2001, p. 11)

Entretanto, o contexto desse período, com as importantes contribuições da Escola Nova e as características modernistas associadas ao ideal liberal, contribuiu para fortalecer o jogo teatral como protagonista no ensino de teatro.

Essa valorização da originalidade e da espontaneidade da expressão cênica dos alunos (tanto as singulares como as coletivas) acabou por eleger o fazer teatral como eixo em torno do qual gravitavam (gravitam?) as intervenções pedagógicas no ensino modernista de teatro. O "espontaneísmo" do fazer teatral - muito comum no ensino de teatro na década de 1970 - seria, portanto, uma corruptela dos fundamentos do trabalho pedagógico modernista com as artes. (JAPIASSU, 2001, p. 12)

A intenção aqui não é criticar a utilização do jogo teatral como figura central no ensino de teatro, mas procurar compreender de que forma se alargaram os horizontes no ensino das artes cênicas ao incluir outras possibilidades em suas práticas.

Ao discorrer sobre o ensino no contexto pós-modernista, Japiassu data seu início a partir da queda do muro de Berlim (1989) e da derrocada do socialismo no Leste europeu (1991). E caracteriza-o como um período em que o trabalho e a ciência não mais se configuram como solução para os problemas emergentes. Trata-se de um período, também, em que a financeirização do capital gera consequências sem precedentes na subjetividade do coletivo.

Somente uma pedagogia que se posicionasse de modo crítico poderia dialogar socialmente com o contexto pós-moderno. Japiassu insere a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa na perspectiva emancipatória de arte, visto que ao esclarecer e contextualizar a obra, a abordagem triangular propicia ao aluno o pensamento crítico diante do produto artístico a ser analisado. E o ressignifica enquanto agente do fazer teatral, expandindo seus signos para além do oferecido pela indústria cultural.

Portanto, recuperar a autonomia do sujeito criador e a autoconsciência de suas criações artísticas seria essencial no processo de esclarecimento deflagrado pelo ensino pós-modernista de teatro. E, para alcançar essa autonomia e essa autoconsciência, seria imprescindível a superação dos limites de uma suposta livre expressão - em realidade, totalmente subjugada por processos não conscientes de semi formação ou deformação conduzidos pela indústria cultural. (JAPIASSU, 2001, p. 16)

Na oficina “Cena Contemporânea em Jogo”, ministrada pelo Professor Doutor Marcos Bulhões, ele discorre sobre a importância da leitura da cena teatral e em detrimento das experiências cênicas existentes em grande escala. Através de sua proposta de trabalho denominada *Acupuntura Poética*, Bulhões coloca o professor de artes cênicas engajado na mediação da leitura crítica de diversas cenas teatrais e ações estéticas possíveis no campo das artes da cena, numa abordagem contra hegemônica, em resistência à indústria cultural presente em nossa contemporaneidade.

No documentário *L'abécédaire de Gilles Deleuze*<sup>30</sup>, o filósofo Gilles Deleuze fala, em sua entrevista a Claire Parnet, sobre o que seria uma aula. Deleuze pontua que “aula é um espaço-tempo” um processo, e que para estruturar uma aula “torna-se necessário muita preparação para que tenhamos pouca inspiração”. Obviamente, Deleuze tratava de aulas expositivas de filosofia. Contudo, esse pensamento trouxe reflexões acerca das aulas de artes cênicas.

Ao nos debruçarmos sobre o percurso do ensino de teatro, torna-se importante lembrar Maria Lucia Pupo, quando diz “ O teatro é afirmado mais enquanto processo do que como resultado acabado, mais como ação e produção em curso do que como produto” (PUPO, 2006, p. 111). Carmela Soares complementa sua fala ao atribuir ao processo teatral a sua dimensão também enquanto produto. No processo coletivo de práticas e pesquisas é descoberto no cotidiano da espontaneidade algo a ser compartilhado para além dos jogadores.

Ao conferir ao jogo teatral o estatuto de objeto estético, defendo a ideia de que o jogo realizado em sala de aula possui uma organização formal e é produtor de uma teatralidade que poderá ser apreciada através do estímulo e do desenvolvimento de um olhar consciente tanto do aluno como também do próprio professor. (SOARES, 2010, p. 29)

O processo na aprendizagem teatral coloca o jogo teatral como processo e produto, num exercício coletivo de construção de dramaturgias genuinamente cênicas.

<sup>30</sup> O *Abecedário* de Gilles Deleuze é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas feita por Claire Parnet foi filmada nos anos 1988-1989. Como diz Deleuze no início da entrevista, o acordo era de que o filme só seria apresentado após sua morte. O filme acabou sendo apresentado, entretanto, com o consentimento de Deleuze, entre novembro de 1994 e maio de 1995, no canal (franco-alemão) de TV Arte.

Definitivamente, o teatro não é um produto a ser apresentado em comemorações cívicas conforme já recusava Fanny Abramovich em sua crítica à Pedagogia Tradicional. O entendimento dessa particularidade pelo aluno o insere num contexto de conhecimento crítico na perspectiva contemporânea.

É preciso ter em mente que a implementação de uma proposta ludopedagógica, na perspectiva emancipadora do ensino pós-modernista de teatro, necessita articular o fazer teatral espontâneo dos alunos com a apreciação dirigida das manifestações espetaculares cotidianas e extracotidianas, o que equivale dizer que a apreciação não deve se resumir apenas à fruição intragrupo das soluções estéticas apresentadas pelas equipes em resposta aos desafios cênicos propostos à turma pelo professor. (JAPIASSU, 2001, p. 16)

Deleuze afirma que para uma aula deveremos ter muita preparação para pouca inspiração. De que forma ocorre o preparo das aulas de artes cênicas? E como se dá a inspiração? Entendo que a preparação do professor de artes cênicas passa pelo estudo da disciplina enquanto campo de conhecimento teórico e prático, percorrendo as artes da cena e suas possibilidades estéticas, bem como a História do Teatro e as possibilidades pedagógicas.

Aliado a isso podemos também afirmar que o professor de teatro se prepara ao assistir uma encenação, ao contemplar obras de arte, ao vivenciar experiências estéticas. Na leitura de uma bibliografia crítica direcionada ao campo das artes cênicas, em sua formação continuada, na troca com outros professores artistas-docentes e na escrita acadêmica. Ao ouvir uma música, ou escrever um poema, ou até ao arriscar-se num passo de dança. No palco enquanto ator ou na rua fazendo uma *performance*.

A inspiração na aula de artes cênicas, assim como Deleuze coloca, é consequência de seu preparo. E arrisco a acrescentar que também a sua disponibilidade para o momento da aula. Estar presente em aula é fundamental para que ocorra a prática docente. Ao mediar processos de experiências artísticas e pedagógicas, o professor de artes cênicas é atravessado cotidianamente por acontecimentos, falas e interferências do grupo e do ambiente escolar que fazem parte da dramaturgia do espaço: “o espaço é um cruzamento de moveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram” (CERTEAU, 1998, p. 202 ) interferindo diretamente no planejamento da aula.

Ao professor de artes cênicas, cabe a continuidade do preparo e sua entrega à experiência durante a aula. “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”(SPOLIN, 1963, p. 03). E no processo partilhado: a inspiração. A inspiração na aula de artes cênicas é coletiva. Não acontece **no** professor mas **pelo** professor, enquanto mediador

na prontidão do instante e na escuta plural das vozes e atravessamentos que acontecem no espaço da aula. É o professor que sinaliza os recursos que surgem na narrativa cotidiana introduzindo ao jogo.

Durante os cinco anos como professora de Artes Cênicas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, várias foram as inspirações que se desdobraram em processos de criação artística e cênica. No ensino de teatro no ensino fundamental 2, na *Escola Municipal Professora Felicidade de Moura e Castro*, as aulas eram normalmente propostas de jogos teatrais, Teatro Esporte e Improvisações.

A parceria com a *Escola SESC de Ensino Médio* permitia que fossem ofertados aos alunos a possibilidade de apreciarem espetáculos teatrais de Companhias Teatrais de outras regiões do país, com estéticas diferenciadas e alinhadas a propostas do teatro contemporâneo. As atividades de fruição fora da escola normalmente despertava um maior interesse dos alunos, e o engajamento na apreciação dos espetáculos tornou-se uma prática adotada em nossa disciplina.

De acordo com a proposta pedagógica da escola, a avaliação em teatro era realizada bimestralmente com três avaliações: uma prova escrita, dois trabalhos escolhidos a critério do professor. Nesse caso, normalmente construía uma prova, inserindo questões relativas aos espetáculos que assistíamos (era normal assistirmos pelo menos um espetáculo por bimestre), e temas teóricos trabalhados em sala e em concordância com as orientações curriculares do ano em questão. As outras notas normalmente eram uma proposta artística em grupo e a participação nas atividades práticas propostas em sala de aula no bimestre.

Na *Escola Municipal Átila Nunes Neto*, onde trabalho exclusivamente há dois anos, sou professora de Artes Cênicas para o ensino fundamental 1. E inspiração e intuição tornam-se muito mais requisitadas em comparação ao ensino com os adolescentes. Primeiramente, a avaliação realizada é durante a aula, após as atividades, no diálogo com o aluno. Não há obrigatoriedade de provas bimestrais e notas. As atividades de fruição fora da escola tornam-se inviáveis, pois todas são ofertadas em horário noturno. As crianças não têm a mesma autonomia que os adolescentes.

Com isso, resta o fazer teatral, as experiências estéticas, os jogos dramáticos, os jogos teatrais, as improvisações, os processos artísticos coletivos que se desdobram em processos de criação cênica. O trabalho com fantoches e dedoches, a experiência com máscaras, a *performance*, a estética relacional. E a apreciação por intermédio de dvds, a ida ocasional ao teatro, e o estudo das artes da cena na apresentação da proposta de trabalho. Em sala de aula,

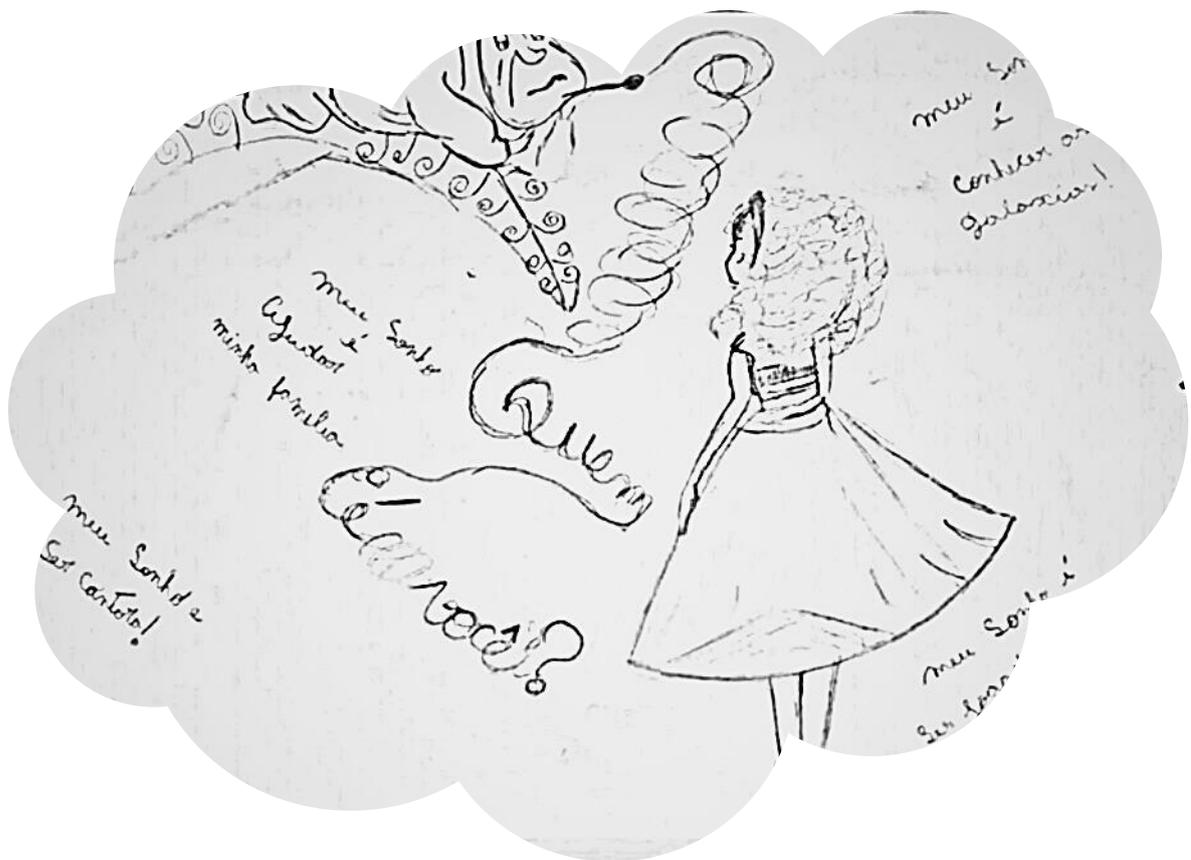
são inúmeras as possibilidades de atividades a serem percorridas e muitas resistências a serem superadas.

Sigamos juntos.



Imagem 11 - Jogo teatral - Turma 1403- Ano 2017

### CAPÍTULO 3 QUEM É VOCÊ? COMPARTILHANDO SONHOS, CONSTRUINDO DRAMATURGIAS



31

<sup>31</sup> Ilustrado pela aluna Ana Beatriz Restum Soares da turma 1503.

### 3.1 BREVE REFLEXÃO SOBRE O TEATRO CONTEMPORÂNEO E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

*“A expansão da noção de performance sublinha portanto (ou quer sublinhar) o fim de um certo teatro, do teatro dramático particularmente e, com ele, o fim do próprio conceito de teatro tal como praticado há algumas décadas”*  
(FÉRAL, 2008, p. 199)

Em seu livro, *O Teatro é Necessário?* Denis Guénoun responde brilhantemente à pergunta acerca da necessidade do teatro nos dias atuais após percorrer as motivações que levaram artistas e espectadores a vivencia-lo: “O teatro é o jogo deste existir que oferece ao olhar o lançar de um poema. Só o teatro faz isso; só ele lança o poema para diante de nossos olhos, e só ele lança e entrega a integridade de uma existência” (GUÉNOUN, 2014, p. 147).

O percurso percorrido pelo autor até chegar ao cerne da necessidade teatral contemporânea entrelaça questões inerentes ao teatro e ao cinema. Guénoun inicia sua análise sobre a identificação freudiana atribuindo ao espectador à necessidade de viver uma realidade heroica diferente de seu cotidiano empobrecido de experiências. Ao ancorar-se na ilusão, o espectador tem como garantias não agir nem sofrer em cena. Curiosamente o ator também não sofre mal algum, tudo não passa de um jogo. “Não é ele, não sou eu. Posso gozar sem entraves”. (GUÉNOUN, 2014, p. 80).

A necessidade da identificação do espectador é a identificação com o herói, na compensação pelas agruras da vida e do cotidiano subtraído em suas atribuições e obrigações. A identificação propicia ao espectador a materialização de um eu ideal. Esse é representado pelo ator e se materializa no personagem. “É nisto que se trata de uma identificação: o herói aparece para o espectador como um ideal do eu, precisamente como um eu idealizado” (GUÉNOUN, 2014, p. 85).

A articulação mimética proposta por Stanislávski ao ator, *a priori*, sugere vivência do papel a ser representado através da experimentação de seus sentimentos na construção do personagem. “O objetivo é, portanto, entrar em relação estreita com os sentimentos supostos do papel” (GUÉNOUN, 2014, p. 90). A partir da condição – “se fosse comigo” –, como sentiria e agiria o ator na pele do personagem? Este, o ator é inserido num contexto fictício onde seus sentimentos são estimulados de modo que sejam reais.

O importante é como o ator, um ser humano, teria agido, se as circunstâncias e condições que envolviam Otelo fossem reais e se o punhal com que ele se feriu fosse

de metal. Para nós tem importância: a realidade da vida interior de um espírito humano em um papel e a fé nessa realidade. Não nos interessa a existência propriamente naturalística do que nos rodeia em cena, a realidade do mundo material! Esta só nos é útil na medida em que fornece um fundo geral para os nossos sentimentos. (STANISLÁVSKI, 2012, p. 169).

É no encontro das fantasias que se constrói a ficção. Ator e espectador partilham a imagem em movimento, viva, posto que a cada momento esta possa ser modificada e reconstruída diante a intervenções de ambos. “O teatro está na cabeça. Sua existência é imaterial.”(GUÉNOUN, 2014, p. 101) A imagem corre na imaginação construída coletivamente entre palco e plateia. “Ator efetivo e espectadores concretos se eclipsaram do novo lance. A irrealidade do teatro se tornou sua potência, o regime determinado de sua constituição”(GUÉNOUN, 2014, p. 94).

Carminda Mendes André discorre sobre a questão do teatro dramático ao atribuí-lo à possibilidade de assegurar a distensão do ser através da imaginação. “O fenômeno da identificação vivenciado pelo espectador no teatro dramático é muito mais que entretenimento, é um ritual no sentido de recordar e reviver a experiência universal de distensão do ser” (ANDRÉ, 2007, p. 35). Ao criar uma ilusão compartilhada o espectador se expande. “ Com a imagem do outro, o ritual da identificação convida o espectador a ir além de si e voltar mais amplo”( MENDES, 2007, p. 35).

O jogo do teatro dramático alimenta nossa necessidade de ilusão. Entretanto, Guénoun pontua que a aparição do cinema contribuiu diretamente na transformação da experiência teatral vivenciada até o momento, a tal ponto que “a identificação se realize melhor no cinema do que no teatro” (GUENOUN, 2014, p. 112). O cinema garante ao imaginário a concretude de imagens, que anteriormente eram partilhadas na ilusão imaterial do teatro.

*No teatro há a concretude cênica, mas também a abstração da imaginação viva.* Existem personagens, cenários, ação, interrupção, música; no espaço teatral há um acontecimento sendo realizado ao vivo, diante de nossos olhos. Há materialidade nessa construção. Entretanto a imagem advinda das artes cênicas é abstrata, dinâmica e viva. Ela é construída na imaterialidade do encontro entre palco e plateia e pode ser reinventada quantas vezes a imaginação dos envolvidos permitir.

No cinema a concretude não se encontra no palco, ela se dá na imagem. E essa imagem não foi criada no encontro das fantasias e recriadas a partir da dinâmica do jogo na cena. No cinema a imagem não é construída no instante. “A imagem serve de testemunho de (e para) tudo que passou, de tudo que é passado” (GUÉNOUN,2014,p.103-104). A imagem

atesta o passado, uma presença ausente de algo que foi visto. “A *imago* é, antes de tudo, a marca feita a partir da cabeça de um morto” (GUENOUN, 2004, p. 102-103). A imagem foi construída anteriormente à sua exibição, não mais no momento de sua representação. É memória, testemunho do que aconteceu.

O cinema captura a construção mental do teatro e entrega um imaginário pronto, concreto e realizado.

Estamos, pois, diante de um fenômeno singular: tudo se passa como se o cinema tivesse libertado o imaginário do espaço mental onde ele supostamente estava confinado, para lhe dar o estatuto de um ente objetivo. O cinema é o imaginário realizado. O cinema condensa, na materialidade de seu texto, a idealidade e a sensibilidade cuja conjugação era privilégio da imaginação. E ele apresenta o produto dessa concreção sob a forma efetiva de imagens. Não mais imagens por metáforas, como são as imagens mentais. Mas imagens concretas, existentes sob o modo da exterioridade. *O cinema é o tornar-se imagens do imaginário.* Ele é sua literalização, sua efetuação: sua realização. É por isto, provavelmente, que o termo imaginário, como substantivo é seu contemporâneo. (GUENOUN, 2004, p. 108-109).

Como fica o teatro nessa história? “O cinema captou tão bem o imaginário do teatro que este atualmente só pode representar sua força plasmadora a partir do modelo do filme” (GUÉNOUN, 2004, p. 111) E Stanislavski utiliza como recurso de seu método a imaginação ativa do ator. Ao solicitar a presença do subtexto, pede ao ator que seja cineasta de seu íntimo. “Vocês devem inventar um verdadeiro filme de imagens mentais, de imagens interiores: um subtexto contínuo.” (STANISLÁVSKI, 1976, p. 118-131 *apud* GUÉNOUN, 2014, p. 111)

Dessa forma, o desejo primário de verdade do teatro encontra respostas na atuação do cinema, e este passa a influenciar diretamente a experiência teatral. Diante dessa situação, o próximo passo que caberia ao teatro seria sucumbir diante da grandeza cinematográfica. Entretanto, Guénoun afirma que a tarefa do teatro não se reduz apenas ao modo representativo, conforme proposto pelo teatro dramático. “se o personagem, ou ao menos sua eficácia, sua força imaginária (...) ou, ao menos sua capacidade de enfeitiçar abandonaram o espaço da representação teatral, isto significa que no palco hoje só resta o *jogo dos atores*.”(GUÉNOUN, 2014, p. 130).

A partir dessa análise nos é apresentada a nova estrutura constituída pelo teatro, onde os personagens perdem importância, onde o jogo torna-se necessário por si só, onde “o representado não é mais a verdade do texto. A verdade do texto teatral é, desde então, intempestivamente poética” (GUÉNOUN, 2014, p. 134). Podemos dizer que a necessidade do teatro se aproxima daquilo que Lehmann conceituou como pós-dramático no início do século XXI. “Lehmann ressalta que aquilo que ocorre diante do espectador é percebido como um

poema cênico” (PUPO, 2009, p. 223). Ou como Feral pontua: “[...] as obras performáticas não são verdadeiras nem falsas. Elas simplesmente sobrevivem” (FERAL, 2008, p. 203)

E quanto ao espectador? Desde que a identificação heroica – originariamente alojada no teatro dramático – desloca-se deste para o cinema, o que motiva o espectador a apreciar o teatro? Ao percorrer referências em Brecht e Artaud, Carminda Mendes André relativiza a situação do espectador, apontando mudanças na relação deste com as artes da cena. A autora destaca o teatro épico e o teatro sagrado como dois novos caminhos que servem como pontes para esclarecer o teatro contemporâneo.

Esse procedimento dissolve os contornos dos caracteres dos personagens e seu comportamento, os quais perdem a nitidez, e a consequência imediata no fenômeno teatral é o enfraquecimento do efeito de identificação. Sem o símbolo da unidade do eu idealizado, o indivíduo deixa de metamorfosear-se no espectador idealizado. O jogo do teatro muda. (ANDRÉ, 2007, p. 35)

Ao sugerir uma mudança no jogo da cena, Brecht desloca a proposta da imaginação para a reflexão. Através de mecanismos que cooperem com o distanciamento do espectador, impulsionando o estranhamento e inquietando com a dúvida sobre o que nos parecia familiar, o teatro épico propicia a distensão do espectador por meio da linguagem. Para Carminda Mendes André, no teatro épico o ator manipula o personagem como um boneco, e é no retardo provocativo da representação, na intenção de desnudá-la que o teatro mostra a cena sem ilusões.

A proposta do teatro dramático visava manter o foco na construção do personagem, o teatro épico mantém o foco no distanciamento e na reflexão “desvia o olhar do espectador [...] para a ação dos personagens” (ANDRÉ, 2007, p. 36). Assim como Guénoun afirma que o jogo invade a cena não mais a serviço da construção dos mesmos.

Aqui Brecht tem razão e sua crítica a Stanislávski leva mais longe do que o brechtismo e do que o próprio Stanislávski. Brechtianos ou não, os atores mostram, hoje, em primeiro lugar, que estão representando. Eles expõem a nudez de seu jogo, despido dos aparatos e véus do papel, e neste espaço de visibilidade descoberta, deixam nascer os efeitos figurais da sua exibição. (GUENOUN, 2004, p.131-132)

Já Artaud prioriza no manifesto do teatro da crueldade a comunicação como ponto de partida da criação cênica em detrimento da linguagem verbal adotada no teatro dramático. Ao responder às necessidades comunicacionais da cena, Artaud abre caminho para uma poesia do espaço, onde a escrita do autor perde terreno para uma narrativa que busca a escrita cênica pelo corpo através da materialidade fluída dos afetos. “o ator não representa a imagem de uma

paixão, mas a manifesta em seu corpo no momento do acontecimento do espetáculo” (ANDRÉ, 2007, p. 41).

Através de um espaço que dispensa cenários fixos “pensando na espacialidade como um aliado móvel, Artaud retira o cenário da encenação desapropriando o lugar da representação como dado absoluto, transformando o palco em possibilidades de traçados criados pelos deslocamentos de seus elementos” (ANDRÉ, 2007, p. 42-43). A poesia no espaço é um convite à criação de relatos pela presença com a participação do espectador. “A poesia no espaço é também poesia do espaço oferecendo ao espectador a possibilidade de cavar espaços de participação nessa espacialidade. Para tal, o encenador aproxima a cena do rito e o espaço do ritual” (ANDRÉ, 2007, p. 43)

Para Carminda Mendes André, enquanto a experiência no teatro dramático proporciona a distensão do ator/espectador pela imaginação e no teatro épico pela linguagem, no teatro sagrado a distensão ocorre no corpo. É a partir desse duplo, “estar do lado da ação é estar do lado da vida liberta, é religar o duplo da vida que é pensamento e ação” (ANDRÉ, 2007, p. 30) e através das vivências propiciadas pela experiência corpórea pela recíproca afecção de arte e vida, formando um híbrido (Cf. ANDRÉ, 2007, p. 30) que O teatro da crueldade possibilita ao ator que este saia do personagem.

Nesse momento, “há que se retirar dessa situação um novo lugar de fala do ator.” (ANDRÉ, 2007, p. 50) Em Brecht, a representação é construída propositalmente com um atraso provocador, o que permite o espectador refletir sobre a encenação ao invés de ser capturado por uma ilusão partilhada. Em Artaud não há representação mimética, nem representação tardia, é na vivência dos afetos materializados no corpo que ocorre a possibilidade da não representação.

No entanto ao voltar se para o sonho coletivo de um corpo expandido, o teatro passa a ser efeito de experiências pessoais e não de uma encenação. O ator, ao conquistar uma alteridade, cria uma autoridade local<sup>32</sup> dentro da encenação, até então lugar próprio do diretor de teatro. (...)A autoridade local transgride a ordem do proprietário, invade esses lugares saturados e os refuncionaliza. É dessa maneira que o ator inventa um espaço seu dentro do lugar do outro. Esta aí o sintoma de uma mudança que movimenta a produção da performance teatral.(MENDES, 2007, p.50)

Ao sairmos do território da representação, adentramos possibilidades cênicas que já despontavam no início do século XX, assim como o teatro da crueldade, destacado como contribuição para as novas teatralidades contemporâneas. “Esse conceito do Artaud, do teatro

---

<sup>32</sup> Termo utilizado por De Certeau a referir-se ao caminhante que conquista um espaço.

da crueldade, e não só, mas todo o experimento dramático de Artaud tem para mim o duplo sentido não só da crueldade, mas também da coisa crua e da coisa não preparada. Faz parte de uma espécie de genealogia do teatro pós-dramático.” (LEHMANN, 2003, p.13).

E no que consiste o teatro pós-dramático? Seria correto denominar as teatralidades contemporâneas de pós-dramáticas? E a *performance*? E o teatro performativo? Vamos por partes.

Ao analisar a obra de Hans-Thies Lehmann, *Postdramatisches Theater (Teatro Pós-Dramático)* Silvia Fernandes pontua que o autor tenta “organizar vetores de leitura dos processos cênicos multifacetados que caracterizam especialmente o teatro que vai dos anos 70 aos 90 do século XX” (FERNANDES, 2013, p. 43). As produções encontradas para realizar tal intento, devem-se à pluralidade de manifestações cênicas com linguagens híbridas, resistências ao drama e processos cênicos em detrimento de produtos.

É justamente na negação do teatro dramático que Lehmann inicia seu conceito de teatro pós-dramático, pois “a realidade do novo teatro começa exatamente com a desapareição do triângulo drama, ação, imitação, o que acontece em escala considerável apenas nas décadas finais do século XX ” (FERNANDES, 2013, p. 44). A autora critica Lehmann, posto que ao discorrer sobre a questão do drama, desconsidera a análise das teatralidades do percurso anterior. “A associação é no mínimo redutora quando infere que o drama, por si só, determina uma estética do espetáculo, sem levar em conta as maneiras distintas como a forma dramática foi encenada no decorrer da história no palco” (FERNANDES, 2013, p.45).

Outra crítica presente no texto da autora refere-se à questão da análise que Lehmann realiza referente às obras de três artistas: Tadeusz Kantor, Klaus Michael Grüber e Robert Wilson. No caso da análise de Klaus Michael Grüber, Lehmann aponta a utilização de textos dramáticos tradicionais pelo artista, visto que “Grüber consegue criar processos cênicos de tal natureza que chega a operar uma verdadeira desdramatização nos textos. (...) o diretor transforma diálogos dramáticos em mero *combate oratório*”(FERNANDES, 2013, p. 51). Onde a autora assinala que “não é a ausência de textos dramáticos que assegura a existência de um texto pós-dramático, mas o uso que a encenação faz desses textos” (FERNANDES, 2013, p. 51).

Sem subordinação ao texto, a dramaturgia visual e sonora tem autonomia no teatro pós-dramático atuando na cenografia expandida sem relação direta ao texto. “A não hierarquia entre imagens, movimentos, palavras, faz com que o discurso da cena se aproxime da estrutura dos sonhos” (PUPO, 2009, p. 223)

Outra questão importante apontada por Lehmann no teatro pós-dramático é a questão da presença “ A utopia da presença não só apagaria a ideia da representação da realidade, mas, no limite, instauraria um texto não referencial em que o sentido seria mantido em suspensão” (FERNANDES, 2013, p. 56). Conforme Pupo, “estamos diante de uma corporeidade autossuficiente, exposta em sua intensidade, em sua presença. Signo básico do fenômeno teatral, agora o corpo do ator recusa seu papel significante” (PUPO, 2009, p. 224).

Teatro mais processo que produto, teatro sem hierarquização das linguagens híbridas, teatro-presença, teatro inacabado onde o espectador percebe politicamente a nova percepção que se apresenta, teatro que tem como manifestações a *performance* e o *happening*, teatro como poesia cênica “mais presença que representação, mais experiência partilhada do que experiência transmitida, mais processo que resultado, mais manifestação que significação, mais impulsão de energia que do que informação”(LEHMANN, 2002, p. 134 *apud* PUPO, 2009, p. 224)

Josette Féral aponta uma divergência no campo da terminologia ao discordar de Lehmann. Segundo Féral o autor utiliza o termo pós-dramático para nomear as teatralidades contemporâneas equivocadamente. Féral alega que o conceito pós-dramático é amplo e sem efeito para abarcar o que realmente ocorre no teatro contemporâneo. Para Féral, o teatro contemporâneo foi influenciado diretamente pelas conquistas da arte da *performance*. Em virtude dessa afirmativa, Féral propõem a utilização do termo: Teatro Performativo ao invés de Teatro Pós-Dramático.

Esse teatro, que chamarei de teatro performativo, existe em todos os palcos, mas foi definido como teatro pós-dramático a partir do livro de Hans-Thies Lehmann, publicado em 2005, ou como teatro pós-moderno. Gostaria de lembrar aqui que seria mais justo chamar este teatro de ‘performativo’, pois a noção de performatividade está no centro de seu funcionamento. (FÉRAL, 2008, p. 197)

E Féral elenca os elementos fundadores pelos quais o teatro contemporâneo paulatinamente foi se apropriando da *performance*. São eles: transformação do ator em *performer*, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais no texto, apelo a uma receptividade do espectador.

A *performance* é definida como uma expressão cênica em que “algo precisa estar acontecendo naquele instante, naquele local” (COHEN, 2013, p. 28), em que pode-se obter uma plateia na forma estética, apreciando enquanto espectadora somente, ou na forma ritual, participando da cena. Pode ocorrer em qualquer espaço, e não somente em teatros, museus e

centros culturais. O tempo de duração da *performance* pode ser expandido. Bob Wilson, por exemplo realiza espetáculos de 12 a 24 horas.

Outra característica da *performance* é seu caráter híbrido: com a utilização de diversas linguagens artísticas “a *performance* se colocaria no limite das artes plásticas e das artes cênicas, sendo uma linguagem híbrida que guarda características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade” (COHEN, 2013, p. 30). Os caminhos percorridos pela *performance* são espaços que não eram valorizados como arte, situando-se, dessa forma, nos limites que separam vida e arte.

A *performance* está ontologicamente ligada a um movimento maior, uma maneira de se encarar a arte; A *live art*. A *live art* é a arte ao vivo e também a arte viva. É uma forma de se ver arte em que se procura uma aproximação direta com a vida, em que se estimula o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado, do ensaiado.(COHEN, 2013, p. 38)

O início da *performance* está associado ao início do século XX e à modernidade, “o desejo de transformação da sociedade e de expansão das possibilidades poéticas da vida diária tem raízes nas vanguardas do século XX” (FEIX, 2014, p. 37-38). Cohen percorre desde 1910 até os *happenings*<sup>33</sup>, manifestações artísticas que tinham em seu cerne a potência das *performances*, e cita o Manifesto Futurista italiano com a prática das serenatas, recitais poéticos, músicas e leituras de manifestos, o *Cabaret Voltaire*, em Zurique “que atrai artistas da Europa inteira fugidos da guerra para a neutra Suíça, onde vai se dar a germinação do movimento *Dada*” (COHEN,2013,p.41)

Múltiplas influências, como a do *Black Mountain College*<sup>34</sup>(EUA),fundados por artistas da Bauhaus<sup>35</sup>,fundado por artistas de Bauhaus, exilados pelo nazismo, e influencias ligadas ao movimento *Beatnik*, ao movimento da *Body Art*<sup>36</sup> e à Arte Conceitual contribuíram para elaborar uma linguagem experimental que se afirmou, nos anos 1970, como um intenso desejo de transformação da sociedade: uma arte que não poderia ser vendida, leiloadada, que pudesse prescindir de assessores de

<sup>33</sup> A tradução literal de *happening* é acontecimento, ocorrência, evento. Aplica-se essa designação a um espectro de manifestações que incluem várias mídias, como artes plásticas, teatro, *art-collage*, musica, dança, etc. Mesmo com essa fusão, o *happening* mantém como principio aglutinador sua característica de arte cênica, conservando de forma mais livre possível, a tríade(...) atuante-texto-publico(COHEN,2013,p.43)

<sup>34</sup> O *Black Mountain College* era uma Universidade, que durante seus 24 anos de existência nos Estados Unidos, modificou profundamente cenário da arte, popularizando a ideia de John Dewey da “arte como experiência” e propondo meios de educação alternativos.

<sup>35</sup> A *Bauhaus* alemã é uma escola de *design*, artes plásticas e arquitetura de vanguarda que desenvolveu importantes experiências cênicas, onde propôs integrar, num ponto de vista humanista, arte e tecnologia. A Bauhaus é a primeira instituição de arte a organizar *workshop* de *performance*. Em 1933, com advento do nazismo a escola é fechada praticamente encerrando com isso o capítulo europeu das *performances*.

<sup>36</sup> A *Body Art* é a arte do corpo, em que se sistematiza a significação corporal e a inter-relação com o espaço e a plateia.

imprensa, de produtores, de todo sistema mercantil da arte, que considera a arte como um produto a ser criado e comercializado para fins de entretenimento, reproduzindo modelos da sociedade capitalista dentro do sistema de criação artista, forçando os artistas a produzir arte em vez de criar arte. (FEIX,2014,p.38)

E por fim as provocações lançadas à plateia pelo Surrealismo: “o surrealismo ataca de forma veemente o realismo no teatro”(COHEN, 2013, p.42). O surrealismo fez uma ponte direta com os *happenings* dos anos 60. “o *happening* pretende apresentar ações e não representa-las.”(ANDRÈ, 2007, p. 60). Há uma quebra na quarta parede, agora o artista é um intervencionista “é a arte, com seus elementos constituintes, que se expande para o espaço da vida, elaborando com o receptor uma realidade poética” (ANDRÉ, 2007, p. 60).

Entretanto, conforme estudos de Richard Schechner, podemos falar de uma outra *performance*. Existente há tempos em manifestações cênicas, atrelada à antropologia e à cultura e presente na vida desde os primeiros ritos tribais. Ampliando o conceito de *performance* para além do domínio do campo artístico “Em sua abordagem, a *performance* dizia respeito tanto aos esportes quanto às diversões populares, tanto ao jogo quanto ao cinema, tanto aos ritos dos curandeiros ou de fertilidade quanto aos rodeios ou cerimônias religiosas.”(FERAL, 2008, p. 198)

A *performance* pelo viés artístico se consolida a partir da década de 70, como uma arte de experimentação, com ênfase na radicalidade, na liberdade de criação e intervenção. Arte pela arte que como Freud formula, caminha no princípio do prazer e não da realidade. Arte modificadora que visa causar uma transformação no espectador. Arte que produz mais presença que sentido, arte que permite aos artistas a construção autobiográfica, partindo de suas inquietações pessoais.

Interdisciplinar, transformadora, transgressiva, a *performance*, além de se cunhar como linguagem artística, apresenta-se mais do que como disciplina artística, como uma indisciplina que amplia fronteiras, abre horizontes, rompendo com códigos representacionais preestabelecidos, afirmando-se como linguagem artística independente, não comercial e não comercializável, gerando consciência política e fomentando desejos de transformação social.(FEIX,2014,p.38-39)

Sobre o ensino das artes cênicas hoje, ainda “verifica-se em escolas e centros de formação de artistas, onde em termos de teatro, praticamente ainda somente se trabalha com o método de Stanislávski e com montagens totalmente apoiadas em dramaturgias”(COEHN, 2013, p. 26). As referências de nossos alunos na escola, na grande maioria são reproduções dramáticas tais como reproduzidas nas grandes mídias.

Entretanto, quando falamos em Stanislavski, falamos na impossibilidade em propiciar ao aluno a possibilidade de se ter voz. Posto que a sua pedagogia objetiva transformá-lo enquanto mediador entre o texto e a encenação, seu método busca um modo de atuação, alcançando através de sua representação a origem do belo “mas a consequência dessa ação é o silêncio do aluno” (ANDRÉ, 2007, p. 46).

Tendo como origem esse desafio, de que maneira torna-se possível proporcionar aos alunos viverem experiências que alarguem seus horizontes cênicos, uma vez que incluam teatralidades expressas na contemporaneidade? As práticas presentes na teatralidade contemporânea proporcionarão acesso à expressão genuína? Que práticas e processos adotados em sala de aula contribuirão efetivamente para uma nova proposta de jogo? A partir da análise de todo processo desenvolvido com alunos do 4º ano e do 5º ano da *Escola Municipal Átila Nunes Neto* no período de 2017 a 2018, em comunhão percorreremos pela teatralidade contemporânea.

### 3.2 AO JOGO SINESTESIA DE BOAL

*“Aqui são processuais as ações que o educador inventa dentro do rio que corre da sala de aula. Mas, mais do que isso, é processual por que o que se produz não é o resultado da finalidade de um projeto, o que se produz é parte do que se aprende, é parte do que se ensina.”*

(ANDRÉ, 2007, p. 123)

O processo criativo iniciado em 2017, com alunos do 4º ano da *Escola Municipal Átila Nunes Neto* não teve em sua origem um projeto fechado. Intuíva, desde o início que se tratava de um projeto que facultaria o alargamento das experiências cênicas no que tange à possibilidade de vivenciar propostas artísticas contemporâneas. Vislumbrava a possibilidade de emancipação, aporte de potência comunicacional e expressiva dos estudantes, além de acreditar que tal processo viria a possibilitar preciosos encontros. Sabia desde o início a importância de propor aos alunos serem ora atores, ora *performers*. Sabia que a Estética Relacional seria muito bem vinda dentro do contexto a ser construído pelo teatro performativo. Sabia que o processo seria mais importante que o produto. Sabia que os alunos espectadores seriam mais solicitados do que habitualmente. Sabia que o exercício da escuta docente seria fundamental na mediação das criações coletivas que se tornaria nossa sala de aula. Sabia que a intuição falaria sempre mais alto. Sabia que o risco era algo que pairava sobre nós e nos fazia continuar.

Entretanto, muitos nos era oculto. E sabiamente fui orientada a olhar o que tinha em mãos: a sala de aula “É mergulhado e envolvido nos enredos criados pelos indivíduos em seu cotidiano que essa atitude ganha sentido. Parte-se da hipótese de que o cotidiano da escola é um espaço que produz cultura”(ANDRÉ, 2007, p. 119). As respostas estavam todas ali, esperando serem desnudadas pelo processo inventivo das práticas que nasciam frente à necessidade de caminhar juntos. Era preciso intuitivamente seguir frente à necessidade essencial do teatro, era preciso possibilitar o lance de um poema.

As inquietações que caminharam junto ao projeto se desdobravam em “como aprender a ler e a criar a cena teatral contemporânea que vai além do modelo dramático convencional?”(MARTINS, 2008, p.1) ou “[...]até que ponto os discursos e as praticas adotadas atualmente para o ensino de teatro correspondem às necessidades culturais da arte contemporânea, ajudando o estudante a cessar os eventos artísticos mais radicais” (ANDRÉ, 2007, p. 118)

Durante o início do processo, estava imersa no curso oferecido pela Escola SESC de Ensino Médio, ministrado pelo Grupo GESTO, Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido. Tratava-se de uma Oficina do Teatro do Oprimido oferecida a professores. Esse curso era bastante prático. Durante 8 horas em quatro sábados realizávamos em grupo as propostas de jogos do teatro do oprimido. Essa prática começou a influenciar diretamente minha conduta em sala de aula, ao passo que comecei a querer compartilhar e propor aos alunos os jogos realizados no curso.

Aliado a isso, foi justamente nesse período, entre o 1º bimestre e o 2º bimestre de 2017 que resolvi reproduzir para o 4º ano o filme *Alice no País das Maravilhas*, dirigido por Tim Burton. A estética do filme retrata uma Alice inquieta, que perante a pressão social de uma sociedade machista hesita em tomar decisões, preferindo escutar seu coelho interior e que opta por realizar o percurso até o mundo mágico. Nesse caminho se depara com muitas resistências e perigos, limitações e questionamentos. Mas é na busca partilhada da loucura com o Chapeleiro que emerge outra.

Após o filme, foi realizada uma discussão com a turma 1403. Embora a apreciação do vídeo não seja um momento de total concentração por parte dos alunos, algo fica na recepção. A percepção é heterogênea e cada opinião é única. O comum em suas falas foi a questão suscitadas sobre os *sonhos*. Durante o debate, atuei enquanto professora provocadora, na prontidão da escuta e do questionamento, acreditando que “nesta perspectiva de valorização da análise dramatúrgica como prática pedagógica com iniciantes é fundamental que o professor possa atuar como provocador do debate de ideias contraditórias sobre o mesmo

tema, texto ou procedimento”(MARTINS, 2008, p. 1). Concluímos após a escuta de algumas opiniões que na verdade tanto Alice quanto o Chapeleiro objetivavam alcançar seus sonhos. E a principio concordamos que um ajudava ao outro no percurso.

Fiquei impactada com a análise que foi possível estabelecer com a turma e achei importante desenvolver algum trabalho cênico sobre o tema. Foi quando, intuitivamente me recordei de dois jogos realizados na Oficina do Teatro do Oprimido. O primeiro jogo era “Sinestesia” e o segundo jogo era “Declaração de Identidade com Sinestesia”.

O jogo “Sinestesia” consiste na escrita de um texto, seguida da exposição desse texto para o grupo, da leitura dos textos pelos colegas de turma e da escolha de um texto diferente do seu. A partir do texto escolhido será realizada uma escultura com papel, cola e tesoura(somente). O segundo jogo, “Declaração de Identidade com Sinestesia”, a proposta consiste em dizer no texto uma declaração sobre sua identidade, expor o texto para turma e conforme o jogo sinestesia, escolher o texto diferente do seu para a construção plástica de uma obra de arte. No caso do segundo jogo a proposta era uma pintura. Conforme explicado por Boal na *Estética do Oprimido*:

[...]sinestesia é a percepção simultânea de sensações diferentes ou a tradução de uma sensação em outra. Ao ver um quadro ou foto, escrevemos um poema ou texto inspirado nessa foto ou quadro. Ao ler um poema, inventamos música. Ouvindo música, pintamos sons. Toda atividade sinestésica estimula a totalidade da atividade psíquica. (BOAL, 2009, p. 206)

O jogo proposto em sala de aula foi o “Sinestesia”, porém modificado. Os alunos deveriam escrever em seu texto a resposta referente à seguinte pergunta: *Qual seu sonho?* A partir dessa escrita, seus textos seriam expostos para que a turma realizasse a leitura e posteriormente cada escolhesse o texto que mais tenha o afetado.

Aos poucos ficava claro que os anseios estéticos eram as possibilidades a serem trabalhadas com as teatralidades contemporâneas, e os anseios temáticos eram relacionados às questões da existência, do cotidiano e da vida. Em concordância com as perspectivas abordadas nas possibilidades desenvolvidas na *performance*, posto que esta “trabalha ritualmente as questões existenciais básicas utilizando, para isso, recursos que vão desde o Teatro da Crueldade até elaboração de truques sígnicos.” (COHEN, 2013, p.45)

Após a leitura dos textos em que os alunos expuseram seus sonhos, tínhamos desde “conhecer novas galáxias” até “comer todos os dias coxa de frango”. Foram realizadas com jornal, cola e tesoura a construção plástica do sonho escolhido. A princípio a turma foi

estimulada, conforme a proposta original do Boal a criar esculturas abstratas, mas a grande maioria procurou reproduzir concretamente os sonhos lidos.



Imagem 12- “Meu sonho é descobrir outra galáxia”(Alexandre- turma 1403)

Após a construção plástica dos sonhos, realizamos uma exposição em sala de aula com os textos e as obras de arte. Participaram dessa atividade as turmas 1401, 1402,1403 e 1404.



Imagem 13 – Exposição *Sonhos* -turmas 1401,1402,1403 e 1404.

O pontapé inicial para o projeto foi totalmente inconsciente, intuitivo e respeitando o fluxo da sala de aula. Ao distanciar-se da construção enquanto sujeito no processo, percebo

que esteticamente o exercício de sinestesia preenche requisitos inerentes à cena contemporânea. Pertence ao contemporâneo a característica do “tudo ao mesmo tempo agora”? É na diluição das linguagens que encontramos o *link* entre o nós. “No contemporâneo, essas operações criativas vazam e são atravessadas por outras linguagens exógenas a cena teatral. Vivemos o momento do espalhamento da teatralidade” (COHEN, 2004, p. XXIX)

Em paralelo à questão estética encontra-se a questão pedagógica. É percebida na fala da grande maioria dos pesquisadores da cena contemporânea a questão da mudança na forma de perceber a realidade, por parte do artista e por parte do aluno. “Falam, cada um em sua disciplina, dessa queda dos modelos generalizantes e das novas soluções operativas a partir desse trânsito fremente de vetores pulsionais [...] Contempla-se o múltiplo, a rede, o ponto de vista cubista em detrimento da linearidade”. (COHEN, 2004, p. 22-23)

Carmina Mendes André propõe em sua tese *O Teatro Pós-Dramático na Escola*, o repensar do discurso pedagógico, visto que as teatralidades contemporâneas solicitam novas práticas, assim como sinalizava Maria Lucia Pupo “Caberia então recortar, dentro das reflexões sistematizadas sobre a aprendizagem artística, uma pedagogia, ou mesmo uma didática específica que viesse a dar conta do fenômeno pós-dramático?” (PUPO, 2009, p. 231)

O objetivo neste trabalho é a análise crítica do processo de criação cênica realizado coletivamente. Entretanto ao contextualizá-lo no ensino das artes cênicas, sobrevêm questões inerentes à pedagogia adotada, embora esse não seja nosso foco. Carmina Mendes André propõe *o signo da invenção* como norte para as práticas pedagógicas contemporâneas: “O conhecimento na perspectiva da invenção tem as propriedades do acontecimento, cujas regras e categorias não são dadas, mas se estabelecem na produção das relações” (ANDRÉ, 2007, p. 119)

Nessa pedagogia, não haveria programa de ensino conclusivo no ensino do teatro, a proposta seria mais aberta ao fluxo dos acontecimentos cotidianos em sala de aula. O nome dado pela autora é **programação de eventos**, e este abarcaria estratégia de aproximação ao invés de objetivos e conteúdos, práticas em processo ao invés de metodologia e reflexão ao invés de avaliação. Nessa proposta, o trabalho do educador seria “o de recolher signos que ainda vivem na vida cultural e acadêmica para serem submetidos a tensões criadas por aproximações” (ANDRÉ, 2007, p. 119).

A prof. Dra. Virginia Kastrup desenvolve pesquisas sobre invenção no campo da cognição: “Entendendo a cognição como processo de invenção de si e do mundo, escapando do modelo de representação” (KASTRUP, 2009). Em entrevista denominada “A Aprendizagem Inventiva” a pesquisadora inicialmente distingue invenção de criatividade. Ao

situar a invenção no campo de invenção de problemas e não solução dos mesmos, Kastrup acredita que não há um método definido para a aprendizagem inventiva, visto que a invenção deverá ser diária no compartilhar das experiências cotidianas.

Ensinar arte só é possível se você entender a atividade de ensino como uma atividade onde vai compartilhar uma experiência ou sustentar um campo de problematização. O mais importante é você mostrar como é que a arte pode concorrer para mudar nossa política cognitiva, a nossa maneira de entrar em relação com o mundo, com o conhecimento e conosco (KASTRUP, 2009)

O desenho de nosso percurso se aproxima dessa proposta pedagógica enquanto estruturação teórica, visto que privilegiou o processo ao invés do produto, a interpretação das linguagens ao invés da reprodução das mesmas, a organização em redes ao invés de linearidade. A pergunta norteadora inicial: quais práticas artísticas e pedagógicas visam possibilitar que o aluno tenha emancipação comunicacional e expressiva na criação cênica, vislumbrando a possibilidade de encontros, encontra respostas no *signo da invenção*, posto que a pedagogia em questão transita pelo campo da linguagem, favorecendo conexões pelo viés artístico.

O grupo é estimulado a traduzir o outro (um texto lido, por exemplo) em linguagem própria, livremente, até que suas aproximações façam acontecer a reinterpretação dos valores dos signos. A inventividade é isto, esse fazer-acontecer é afetado pelas maneiras que cada um se aproxima das coisas e se torna o que se aprende. (ANDRÉ, 2007, p. 121)

### 3.3- DOS STORYBOARDS AS CENAS

*“A grande escritura que se tece é a do texto espetacular, matriz de sonoridades, paisagens visuais, passagens e intensidades performatizadas.”*

(COHEN, 2004, p. 6-7)

A partir dos sonhos criados e da exposição, foram realizados em cada turma diálogos e debates com objetivo de escolhermos os sonhos que representassem a turma, para assim reconstruirmos a história da Alice e do Chapeleiro. A seguinte pergunta sobressaiu como ponto de partida para adentrarmos no processo de criação dramática: qual sonho poderia representar os personagens da Alice e o Chapeleiro da turma 1403? A partir da resposta a ela, passaríamos a construir genuinamente a nossa história.

Alguns autores afirmam que o fato da cena teatral possuir um texto dramático não descaracteriza sua condição de performática. O que vai garantir sua teatralidade é a forma como o espetáculo será encenado, mas por outro lado, autores apontam resistências culturais que fazem perdurar esses modelos.

Por uma falta de educação orientadora, o ato de leitura do receptor comum não acompanha as renovações dos textos que não seguem as regras clássicas da narratividade dramática. Essa situação se afirma quando o receptor fica acomodado a uma estreita linguagem midiática. Esses são alguns dos motivos pelos quais ainda há resistências fortes. Faltam as chaves necessárias para um novo tipo de leitura. Esse estado de “leitor convencional” continua na prática escolar até a universitária. Ainda prevalece a pergunta - qual é a história?- diante de outra pergunta que ainda fica de lado: - de que trata?”(LAZARO, 2013, p. 48)

Ao analisar o processo de construção desenvolvido, percebe-se que a estrutura dramática resiste na origem de sua criação, visto a necessidade de conceber enredo prévio, seja como fio condutor da construção coletiva, seja pelo viés da dramaturgia imagética construída coletivamente. Há uma história que conduz os alunos nas engrenagens da construção dramática, diferente de uma proposta totalmente desvinculada desse formato. Entretanto, os desdobramentos do processo encontram na construção da teatralidade condições férteis para a exibição dos contornos de um teatro performático.

Diante desse contexto, objetivou-se uma proposta de trabalho em que a criação pela interação na construção dramatúrgica imagética viesse a possibilitar a liberdade de criação nas cenas a serem construídas, podendo estas ser realistas e/ou não. O objetivo primeiro do exercício é poético e não mimético. “*Poesis* enquanto cena gerativa, primária, abstrata – com com estatuto próprio enquanto *realidade* - sem contraponto. *Mimeses* como cena reprodutiva, iconográfica, secundária a uma realidade primeira”(COHEN, 2004, p. 9).

A proposta do exercício foi inspirada na primeira oficina que tive o prazer de participar, ministrada pelo Prof. Doutor Marcos Bulhões. A oficina era Dramaturgia em Jogo, sendo ministrada em 2013, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro. Na ocasião participava do processo seletivo para cargo efetivo como professora de Artes Cênicas. Lembro que Bulhões explicava as possibilidades de exercício com *storyboards*<sup>37</sup> na construção da cena contemporânea, e a liberdade que uma dramaturgia imagética teria para a construção embrionária da cena.

---

<sup>37</sup> Procedimento diverso da maioria das encenações que partem de texto/autoria/mapa de personagens, para depois divergir na encenação. Nesse caso específico, construção de quadros de cena por desenhos realizados pelos alunos.

A construção da dramaturgia foi coletiva, objetivando a criação de *storyboards* pela turma. A atividade foi desenvolvida pelas quatro turmas de 4º ano, porem o enfoque será dado à turma 1403, pois foi a única que conseguiu concluir o processo cênico. As demais concluíram somente a dramaturgia imagética.

A turma 1403 foi dividida em 5 grupos. Através de um enredo próximo ao filme, fizemos nossa adaptação. O primeiro grupo ficaria responsável por criar *storyboard* da infância da Alice. O segundo grupo, da Alice da pré-adolescência (idade da turma em questão), começando a dar indícios de seu sonho. O terceiro grupo seria responsável por Alice no mundo mágico. O quarto grupo trabalhou os entraves de seu encontro com a Rainha de Copas. E o ultimo grupo ficou em aberto: seria a conclusão da historia e perspectiva de realização ou não do sonho de ambos.



Imagem 14- *Storyboard*-Rainha de Copas se apaixonou pelo ET.

Ao refletir sobre a proposta do *storyboard*, encontrei respostas estéticas e teóricas na obra de Renato Cohen referente à cena contemporânea. Cohen propõem o conceito de *Work in Progress*<sup>38</sup> enquanto processo e produto na linguagem cênica atual.

O procedimento criativo *work in progress* característico de uma serie de expressões contemporâneas, enquanto processo gestador, delineia uma linguagem com especificidades na abordagem dos fenômenos e da representação, produzindo outras formas de recepção, criação e formalização. Apesar dessa fase processual existir também em outros procedimentos criativos, no campo em que estamos definindo como linguagem *work in progress*, opera-se com maior numero de variáveis abertas, partindo-se de um fluxo de associações, uma rede de interesses/sensações/sincronicidades para confluir através do processo, em um roteiro/*storyboard*. (COHEN, 2004, p.17)

<sup>38</sup> Literalmente poderíamos traduzir por “trabalho em processo”, procedimento este que tem por matriz a noção de processo, feitura, interatividade, retroalimentação de variáveis fechadas ou de sistemas não interativos. Terminologia oriunda da ciência e nas artes, utilizada prioritariamente na literatura e nas artes plásticas.

No campo artístico o *work in progress* esteve presente primeiramente nas artes plásticas, onde o conceito de obra não acabada, a instantaneidade e experiências conceituais limites tornam-se características desse procedimento. Na literatura é no uso de narrativas superpostas, o uso de palavras – imagens e sobreposição de arqueologias míticas que ele se apresenta. “No campo da cena, o procedimento *work in progress* aparece, preliminarmente, em manifestações parateatrais, nos *happenings*, nas *performances*, nos rituais e acontecimentos”(COHEN, 2004, p.19)

O *work in progress* é um procedimento gerador que carrega em seu significado a noção de trabalho e de processo. Opera enquanto linguagem e busca abarcar a cena contemporânea com a ruptura de modelos generalizantes; contempla as relações em rede, em detrimento do modelo em que prevalece a linearidade. Guardadas as devidas proporções de complexidade e as respectivas tessituras textuais, imagéticas, sonoras e performáticas – visto a riqueza de efeitos alcançados pela obra *Sturm and Drang* (Tempestade e Impeto)<sup>39</sup> –, o nosso trabalho de dramaturgia proposto no processo de criação tem pontos de confluência e aproximação que serão assinalados.

Primeiramente, Cohen discorre que o processo do *Work in Progress* em sistemas entrópicos ocorre na presença de âncoras. A primeira delas seria o *leitmotiv*<sup>40</sup>. “A utilização de *leitmotiv*, como estruturação, permite operar com redes, simultaneidades e o *puzzle* em que se está se tecendo o roteiro/*storyboard*: os *leitmotive* encadeiam confluências de significados, tanto manifestas quanto subliminares, compondo, através de seu desenho, a partitura do espetáculo.”(COHEN, 2004, p. 25-26)

Em seu espetáculo *Sturm and Drang*, Cohen utilizou como *leitmotiv* o estudo de situações simbólicas de mortes e renascimentos, remetendo à busca de referência da cosmogonia búdica. Podemos criar um paralelo em nosso processo de criação, alegando que nosso *leitmotiv* foi a pergunta estruturante do espetáculo, sendo origem para criação do *storyboard* e fazendo parte de exercícios de pesquisa do grupo (uma parte da turma, durante as aulas de artes cênicas percorriam a escola realizando a pesquisa com alunos e funcionários perguntando – “Qual o seu sonho”? – o vídeo fez parte da primeira apresentação da peça em novembro de 2017).

Além do *leitmotiv*, Cohen nos coloca ciente de uma segunda âncora: a organização pelo *environment*/espacialização: “a organização espacial por territórios literais e imaginários

<sup>39</sup> Trabalho *Work in Progress* realizado por Renato Cohen no período da pesquisa de tese(1990-1994)

<sup>40</sup> O termo *leitmotiv* é originário da música e literatura: uma primeira tradução possível seria vetor, dando conta dos diversos impulsos e tracejamentos que compõem a narrativa.

substitui a organização tradicional – de narrativas temporais e causalidades. Opera-se, dessa forma, o paradigma contemporâneo de substituir o tempo pelo espaço como dimensão encadeadora” (COHEN, 2004, p.26).

Ao observarmos a divisão dos grupos para a construção dos *storyboards*, encontramos a proposta de narrativas temporais (Alice na infância, Alice na pré-adolescência), mas também encontramos devido à própria história de Lewis Carroll e à dramaturgia de Tim Burton, uma segunda espacialidade: o mundo mágico ou o país das maravilhas. O terceiro e o quarto grupo iriam trabalhar nessa nova espacialidade.

O processo de construção da dramaturgia foi totalmente realizado desta forma. Cada grupo organizou-se de modo a apresentar cenas que contassem a história do período/espaço que lhe foi designado. Ao final havíamos construído uma dramaturgia não textual, coletiva e voltada para a realidade do grupo. Na turma 1403, o sonho escolhido para a Alice foi ajudar a família, e o sonho escolhido para o Chapeleiro foi conhecer as galáxias.

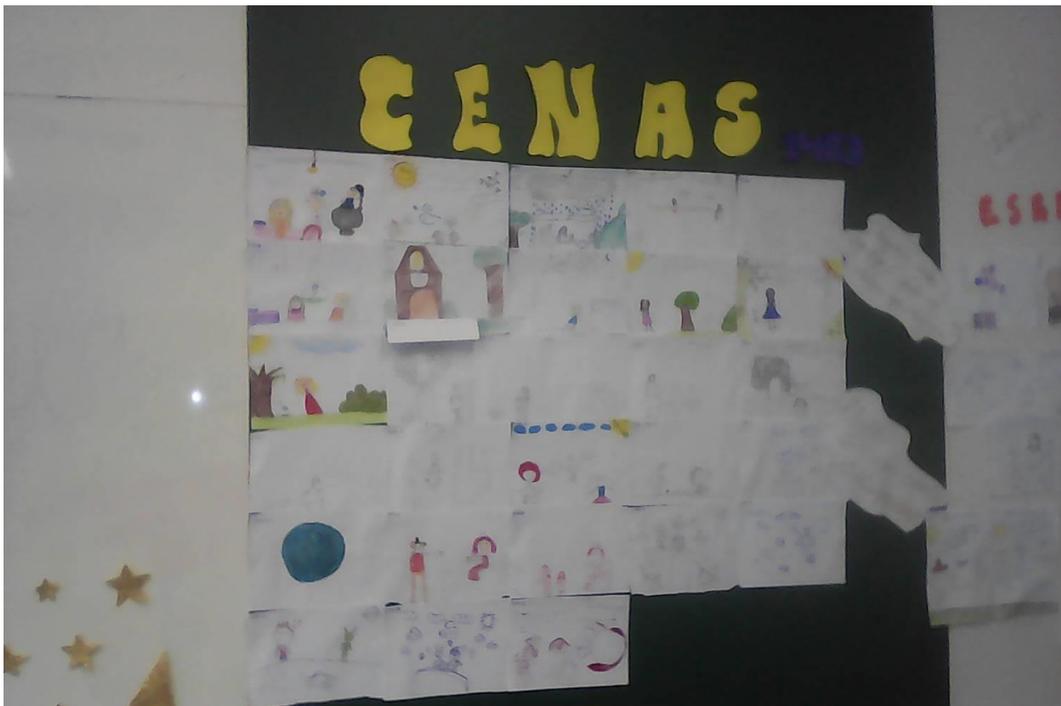


Imagem 15 – Cenas – turma 1403

## CAPÍTULO 4 – COMA-ME, BEBA-ME: A ESCRITA CÊNICA



41

---

<sup>41</sup> Ilustrado pela aluna Ana Beatriz Restum Soares da turma 1503

#### 4.1 TEATRO HÍBRIDO

*“A escrita cênica não é aí mais hierárquica e ordenada; ela é desconstruída e caótica, ela introduz o evento, reconhece o risco. Mais que o teatro dramático, e como a arte da performance, é o processo, ainda mais que produto.”*

(FERAL, 2008, p. 204)

Silvia Fernandes percorre a literatura de Josette Feral acompanhando os desdobramentos e as mutações do conceito de teatralidade desde a década de 80 até o tempo presente. “A terminologia proposta por Josette Féral constitui, em si, um modelo autônomo de análise dos fenômenos teatrais de nossa época.”(LEONARDELLI, 2011, p. 02).

Em análise de um dos primeiros ensaios de Feral sobre o tema, *Performance et théatralité, le sujet desmistifié*, de 1985, Silvia Fernandes observa que o conceito de teatralidade proposto pela autora é oposto ao de performatividade: “o texto apresentava uma de suas primeiras reflexões sobre o tema e definia a *performance* como uma força dinâmica cujo principal objetivo é desfazer as competências do teatro” (FERNANDES, 2013, p. 123).

Feral diferencia teatralidade e performatividade ao afirmar que “o teatro maneja códigos com finalidade de realizar determinada inscrição simbólica do assunto, ao contrário da *performance*, que expressa fluxos de desejo e tem por função desconstruir o que o primeiro formatou.” (FERNANDES,2013,p.123). Nota-se que Féral intenciona expor um jogo de forças entre as estruturas simbólicas do teatro e os fluxos energéticos da *performance*.

Em seu ensaio *Theatricality: On the Specificity of Theatrical Language*, de 1988, Feral não considera mais a teatralidade como pertencente exclusivamente ao teatro. Atribui à teatralidade um caráter dinâmico, produzido pelo olhar que constrói espaços e sujeitos: “ela é fruto de uma disjunção espacial instaurada por uma operação cognitiva ou um ato performativo daquele que olha (espectador) e daquele que faz (ator)” (FERNANDES, 2013, p. 123). A teatralidade nasce na dinâmica da criação e recepção.

Todavia, nós podemos extrair uma importante conclusão disto: teatralidade tem pouco a ver com a natureza do objeto investido — o ator, o espaço, objeto ou evento — nem é necessariamente o resultado de uma pretensa ilusão, um faz-de-conta ou uma ficção. Se fossem estas condições pré-requisitos da teatralidade, nós não estaríamos aptos a identificar sua presença nos acontecimentos diários. Mais do que uma propriedade com características analisáveis, a teatralidade parece ser um processo que tem a ver com um ‘olhar’ que postula e cria um espaço virtual, distinto, que pertence ao outro, por onde a ficção pode emergir (...) o olhar do espectador cria uma ruptura espacial por onde a ilusão emerge — ilusão cujo veículo o espectador selecionou de vários eventos, comportamentos, corpos físicos, objetos e espaço sem considerar a natureza real ou ficcional da origem do veículo. A Teatralidade ocorreu sob duas condições: primeiro, através de uma realocação feita

pelo *performer* do espaço cotidiano que ele ocupa; segundo, através de um olhar do espectador que emoldura o espaço cotidiano que ele não ocupa. Tais condições criam uma ruptura entre o espaço 'fora' e o espaço 'dentro' da teatralidade. Esse espaço é o espaço do 'outro', é o espaço que define tanto a alteridade quanto a teatralidade (FÉRAL, 1998 *apud* LEONARDELLI, 2011, p.4-5 ).

Aos poucos Feral começa a atenuar a oposição entre teatralidade e performatividade. Em seu ensaio mais recente, *Por uma Poética da Performatividade: O Teatro Performativo*. Feral propõe o uso da terminologia teatro performativo, conforme já mencionado.

Em seus estudos, Feral utiliza como referência o conceito de *performance* desenvolvido por Richard Schechner, em estudos desenvolvidos nos Estados Unidos nas décadas de 80 e 90, vinculando a *performance* a áreas como antropologia e sociologia.

Schechner define *performance* como ação, e propõe-se a explorá-la em diferentes domínios, em que as práticas artísticas aparecem ao lado de rituais, atividades esportivas, comportamentos cotidianos, modos de engajamento social e até mesmo demonstrações de excelência em variados setores de atuação.(FERNANDES, 2011, p. 16)

E também utiliza a arte da *performance*, com estudos desenvolvidos por Rose Lee Goldberg e Jorge Glusberg e no Brasil primeiramente por Renato Cohen. Ambas tiveram seu desenvolvimento na contracultura dos anos de 1970.

A *performance art* detém-se na instância artística, e não pode ser separada das práticas estéticas que passaram a se desenvolver em vários cantos do mundo no período, como o *happening*, a *action painting*, a *live art*, a arte conceitual e a *body art*. Interessada na experiência corporal e na ação do artista em situações extremas, a arte da *performance* visa exatamente a desestabilizar o cotidiano por meio da transgressão e da ruptura, promovendo ações artísticas marcadas pela diferença.(FERNANDES,p.16)

Embora a *performance art* seja a mais direcionada para o estudo da teatralidade, visto que diversas características da *performance* contribuíram para o teatro contemporâneo, a *performance* em contexto antropológico e cultural explorada por Shechner também realizou contribuições na constituição das teatralidades atuais. “O interesse da evocação desses dois eixos (*performance* como arte e *performance* como experiência e competência) vem do fato de que emerge, no cruzamento deles, uma grande parte do teatro atual.”(FERAL, 2008, p. 200).

Através de três operações propostas por Shechner na prática do *performer*: 1) ser/estar, 2) fazer e 3) mostrar o que faz, é reforçada a questão da ação estar vinculada à *performance*. “Estes verbos (que representam ações), que todo o artista reconhece em seu

processo de criação, estão em jogo em qualquer *performance*.”(FERAL, 2008, p. 200). Há uma valorização na ação performática e não no que ela pode proporcionar de representação. Donde concluímos que “ passou-se a considerar a execução de uma ação o ponto nevrálgico de toda *performance*, que se estrutura com base no fazer e não no representar”(FERNANDES, 2013, p 126).

O projeto artístico desenvolvido objetivara uma abordagem performática da escrita cênica, entretanto observa-se que a ação dramática não foi totalmente descartada das ações realizadas, ora fazendo parte do contexto cênico, ora sendo atravessada por outra ação<sup>42</sup>.

As ações propostas durante a construção da escrita cênica foram: *ação dramática, ação épica, ação performática, ação documental, ação coreográfica, ação musical e ação audiovisual*. Ao todo foram realizadas duas montagens para o espetáculo *Pelos Caminhos de Alice Sonhamos*. A primeira, em novembro de 2017 e segunda em novembro 2018. Na primeira montagem estiveram presentes algumas ações que posteriormente foram descartadas, e na segunda montagem outras foram incluídas.

#### 4.1.1 Ação dramática

O processo escolhido para a ação dramática foi a improvisação. Os *storyboards* serviram como enunciados para a realização de improvisações “no teatro improvisacional, um tema pode ser enunciado e as cenas serem construídas a sua volta” (SPOLIN, 1963, p. 287). O tema era proposto pelas imagens a serem lidas pelo próprio grupo, com descarte daquilo que não se adequava ao processo criativo cênico.

No grupo da turma 1403, alguns alunos mostraram-se disponíveis para esta ação. As propostas práticas foram inseridas em conformidade com as necessidades que se apresentavam no desenvolvimento das cenas construídas. Entretanto, a maioria dos alunos de nossa escola não tinha experiência com a linguagem das artes cênicas. Dessa forma, objetivando o desenvolvimento da consciência corpórea, expressividade, e interação foram propostos exercícios como “uma reflexão física sobre si mesmo” (BOAL, 1999, p. 87) e os jogos que “tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens” (BOAL, 1999, p. 87).

Boal divide seus exercícios e jogos em cinco categorias diferentes. 1º) Sentir tudo que se toca, cujo objetivo é reduzir a distancia entre sentir e tocar; 2º) Escutar tudo que se ouve,

---

<sup>42</sup> A terminologia *ação* foi apresentada no curso Cena Contemporânea em Jogo, em 2017, pelo professor Doutor Marcos Bulhões, ao fazer referência à linguagem híbrida presente no teatro contemporâneo.

(reduzir a distancia entre escutar e ouvir); 3º)Ativando os vários sentidos, buscar desenvolver vários sentidos ao mesmo tempo; 4º)Ver tudo que se olha (tentar ver tudo que olhamos); 5º)A memória dos sentidos, que objetiva trabalhar para despertar as memórias do sentido. Boal estabelece uma batalha do corpo contra o mundo, à medida que nossos sentidos são subutilizados em suas operações cotidianas. “Para que o corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado” (BOAL, 1999, p. 89).

Dos exercícios<sup>43</sup> propostos em sala de aula, alguns foram bastante executados. São eles: *Ninguém com ninguém*, *Floresta de sons*, *Escultura com quatro ou cinco pessoas*.

Embora as aulas práticas – como já exposto aqui – sejam difíceis de realizar, em virtude da indisciplina, da resistência em ouvir as instruções do professor, ou da dificuldade em entender que as aulas de artes cênicas não são recreação, o jogo *Ninguém com Ninguém*, foi um dos jogos com maior aceitação pelos alunos. Talvez pelo fato de ser um jogo com instruções simples, no qual as duplas, além de executarem os comandos interagindo entre si, apreciavam as outras duplas, que também realizavam desenhos corporais ao tentar atingir o objetivo do jogo.



Imagem 16 – Exercício Teatro do Oprimido – *Ninguém com Ninguém*

*Floresta de sons* foi outro exercício realizado em sala de aula que teve boa aceitação dos alunos. Enquanto os cegos precisavam fechar os olhos, a brincadeira não foi tão empolgante, pois muitos alunos não respeitavam a regra de fechar os olhos. Durante o exercício, um aluno cogitou a possibilidade de vendar os olhos dos alunos cegos, e todos se mobilizaram a participar do jogo. O caminhar sem o sentido da visão permitiu aos alunos “sentir o mundo exterior através dos demais sentidos, que ficam adormecidos ou

<sup>43</sup> Os exercícios citados estão descritos em Apêndice.

atrofiados”(BOAL, 1999, p. 154). Também foi percebida uma maior exploração do espaço. Além de seguir os sons, os alunos cegos estabeleceram uma relação de reinvenção do espaço, através do toque e do caminhar.

No exercício *Escultura com quatro ou cinco pessoas*, verificou-se a predisposição dos grupos em adentrar uma improvisação. Alguns grupos não ficaram na construção das imagens, intencionaram realizar movimentos e falas, estruturando uma cena improvisada. A participação de todos foi bem acentuada, visto que inicialmente o escultor iniciou sua organização no espaço do grupo, mas cada aluno mostrou autonomia na construção da imagem no contexto temático a ser construído.



Imagem 17- Exercício Teatro do Oprimido-*Escultura com 4 ou 5 pessoas*

Foi percebido que a improvisação era algo muito aceito pela grande maioria. “A improvisação hoje em dia é muito praticada não somente como treinamento, ou seja, como exercício, mas também como método de criação coletiva – incluindo a criação textual” (PICCON-VALLIN,p.204). Novamente grupos foram divididos e foram realizadas improvisações sobre os enunciados norteadores do *storyboards* em grupos, conforme a construção inicial dos mesmos. Todos os alunos interagiram durante as improvisações, realizando sugestões e mostrando como se faz.

A escrita teatral estava se concretizando coletivamente no palco. Antes, o que havia eram questões norteadoras, mas o texto cênico começava a ganhar forma na construção coletiva através da improvisação. “O que me parece interessante na criação contemporânea é que os textos não são criados separadamente do restante, paralelamente, antes da passagem

para o palco, não são mais necessariamente pontos de partida, mas pontos de chegada” (PICON-VALLIN; MARTINS, 2011, p. 204).

#### 4.1.2 Ação documental

Ao discorrer sobre a proposta de trabalho de Renato Cohen em *Work in Progress*, Silvia Fernandes assinala que o autor desenha uma cartografia de estudos sobre artistas contemporâneos que optaram pela radicalidade como existência. Cohen reconhece indiretamente em seu livro que o problema abordado é conseguir transformar alma em linguagem: “a opção pelo irracional e o apelo ao inconsciente são tentativas desesperadas de acesso àquilo que, na obra de Cohen, podemos sem medo chamar de alma” (FERNANDES, 2013, p. 38).

Encontramos no percurso criativo não concluído da linguagem *Work in Progress* “a mimese mais eficaz dos encadeamentos mentais da consciência contemporânea” (FERNANDES, 2013,p.39). O conceito de alma em Cohen, diferentemente do proposto por Artaud, que a concebia como possibilidade de materialização pelo corpo e seu duplo, encontra fluidez na linguagem. E é nesta que se apresenta enquanto trabalho em processo.

A criação pelo *work in progress* opera-se através de redes de *leitmotive*, da superposição de estruturas, de procedimentos gerativos, da hibridização de conteúdos, em que o processo, o risco, a permeação, o entremeio criador-obra, a interatividade de construção e a possibilidade de incorporação de acontecimentos de percurso são as ontologias da linguagem.(COHEN, 2002, p. 1)

Segundo Feral, “A peça não existe senão por sua lógica interna que lhe dá sentido, liberando-a, com frequência, de toda dependência, exterior a uma mímesis precisa, a uma ficção narrativa construída de maneira linear.” (FERAL, 2008, p.209) A lógica interna que emergiu logo no início do processo criativo em nossa peça foi a pergunta *Qual seu sonho?* Percebo que, de acordo com a perspectiva proposta por Cohen, ao suscitarmos tal questão, norteamos a narrativa a ser construída de forma híbrida e não hierárquica.

Aproximo, assim, a questão central *Qual seu sonho?* a âncora *leitmotiv*<sup>44</sup> proposta por Cohen. Num primeiro momento a partitura de significados construída a partir dessa questão ficou dentro da sala de aula: realizarmos o exercício “sinestesia” (de Boal) com o enunciado

---

<sup>44</sup> Os *leitmotive* encadeiam confluências de significados, tanto manifestas quanto subliminares, compondo, através de seu desenho, a partitura do espetáculo. Muitas vezes, na recepção, os *leitmotive* operam tensões conflitantes que criam uma dialética dos sentidos.(COHEN,2004,p.25-26)

dessa pergunta. Diversos significados para a palavra sonho foram explorados e foi possível expor plasticamente os sonhos de cada aluno.

No momento da escrita cênica, ao dividir os alunos em grupos, o primeiro grupo ficou responsável pela realização de entrevistas na unidade escolar durante as aulas de artes cênicas. Essas deveriam ser realizadas com funcionários, professores, merendeiras, alunos, direção e coordenação. E a pergunta seria *Qual seu sonho?* O grupo de alunos desse grupo começou a ser chamado de “grupo do documentário”, e durante aproximadamente quatro aulas consecutivas, as entrevistas foram realizadas.

Além de estruturar a narrativa, como um vetor que possibilitou seu movimento de maneira não cartesiana, a possibilidade de desenvolver os registros das entrevistas em formato de documentário atuou não somente como processo, mas como criação que atravessa e participa do teatro performativo enquanto possibilidade de registros de vida.

A proposta de trabalho em questão possibilitou que alunos do 4º ano circulassem pela unidade escolar com objetivo artístico-pedagógico definido, uma pergunta em mente e um celular na mão. A possibilidade de participar de um processo criativo onde “ a influência das tecnologias na vida cotidiana parece ter ampliado as capacidades comunicativas para além das discursivas representadas exemplarmente no teatro dramático”(ANDRÉ, 2007, p. 56) contribuiu para a fluidez de uma linguagem que processa no coletivo.

Não foram registrados problemas de indisciplina durante a atividade, e o envolvimento de toda comunidade escolar na construção da narrativa contribuiu na construção de um ambiente envolvido diretamente com processo de criação cênica. O documentário<sup>45</sup> foi exibido na primeira apresentação cênica do espetáculo *Pelos Caminhos de Alice Sonhamos* em novembro de 2017 no auditório da Escola Municipal Átila Nunes Neto.

#### 4.1.3 Ação audiovisual

Outra ação proposta ao grupo foi a audiovisual. Em agosto de 2017, tivemos na escola o evento “Anima Escola”, onde foram reproduzidos curtas realizados por alunos de todo o mundo. Todos os alunos da unidade escolar apreciaram o evento mediado pela disciplina artes cênicas. Desenvolvi algumas propostas de trabalho em sala de aula sobre animação e durante o processo criativo da peça à linguagem audiovisual, mais especificamente a animação veio a tona.

---

<sup>45</sup> O documentário segue anexado ao trabalho em DVD.

O projeto, embora concluído cenicamente pela turma 1403, foi desenvolvido pelas quatro turmas de 4º ano da escola. E foram propostas as entrevistas e o audiovisual a todos os envolvidos. Foram produzidos dois vídeos de animação<sup>46</sup> que tiveram sua exibição no espetáculo: um foi criado pela turma 1402 (“Alice caindo no buraco”), outro pela turma 1401 (“Alice comendo bolo”) e ainda outro pela turma 1403 (“Viagem do Chapeleiro pelas galáxias)”. A proposta de trabalho foi baseada na cartilha de animação do evento *Anima Mundi*.

Durante um processo criativo com duração de aproximadamente quatro aulas, os alunos foram realizando a animação. Esta aconteceu com a criação de bases fixas de desenho, que ganharam movimento a partir da ilusão: “a ilusão de movimento acontece a partir de imagens FIXAS [...] E, também, estas imagens têm que estar fixas de forma coerente, em algum tipo de REGISTRO que dê uma referência fixa e constante para a ilusão de movimento.” (CARTILHAANIMAESCOLA, 2015, p. 23).

A primeira animação era referente à cena da Alice caindo no buraco. Foi a solução cênica encontrada pelos alunos. Foram criadas 15 imagens fixas sucessivas de Alice caindo no buraco e comendo o bolinho para ficar maior. A segunda animação foi construída com 6 imagens fixas. Era a cena em que o Chapeleiro ganhava autorização da Rainha de Copas para viajar pelas galáxias. O mais interessante é que as imagens da viagem às galáxias foram realizadas pelo aluno que durante o exercício da “Sinestesia” escolheu viajar pelas galáxias.



Imagem 18 – Aluno construindo animação

---

<sup>46</sup> Os vídeos de animação seguem anexados ao trabalho em DVD.



Imagem 19 – Desenhos para animação-Alice seguindo o coelho

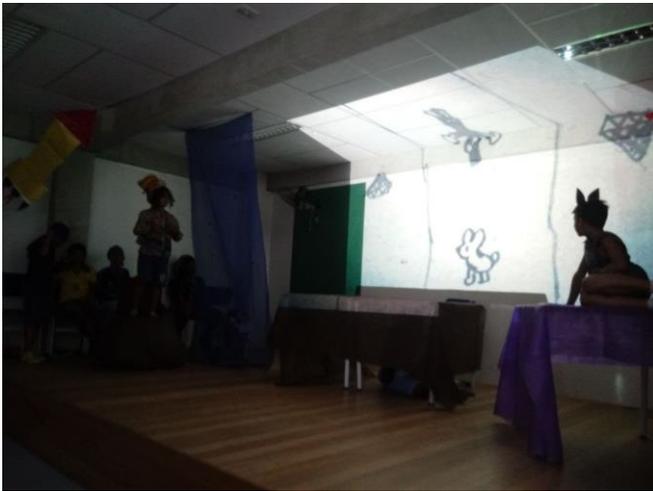


Imagem 20 –Ação audiovisual-Apresentação Nov/2017

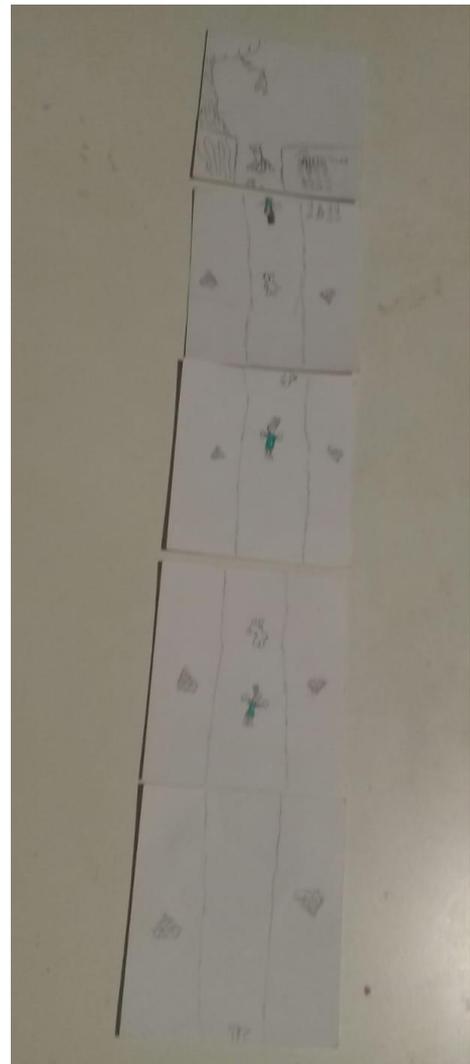


Imagem 21 Alice caindo no buraco

#### 4.1.4 Ação coreográfica

Durante o início do processo da construção da escrita cênica, um dos grupos formados pelos alunos foi o da dança. Num primeiro momento as alunas estavam empolgadas iniciando livremente os ensaios. As ações aconteciam simultaneamente nas aulas de artes cênicas. Enquanto um grupo realizava entrevistas, outro preparava os desenhos para a animação, outros ensaiavam a ação dramática.

Infelizmente o grupo da dança não teve continuidade e na primeira montagem não tivemos a ação coreográfica em cena. Entretanto, em 2018, a professora Luciane Fernandes, de Educação Física, desenvolveu um trabalho com um grupo de meninas para a apresentação na Mostra de Dança 2018 na Rede de Ensino do Município do Rio de Janeiro. Com isso, algumas meninas que estavam no processo criativo da peça teatral em 2018, também estavam envolvidas com a construção de coreografias para a mostra de dança.

Sendo assim, na montagem de 2018 a ação coreográfica esteve presente na peça teatral por sugestão das próprias alunas engajadas na dança, particularmente na cena da manifestação pacífica ocorrida durante o enterro do coelho, morto por uma flecha perdida dos guardas da Rainha de Copas. Na cena são passadas imagens de noticiários sobre crianças vítimas de violência no Rio de Janeiro e um cortejo ao som de um surdo caminha pedindo paz. Ao final do cortejo, a coreografia com a música de Isa – “Pesadão” – busca mostrar, através do coletivo, a resistência daqueles que estão expostos à violência em seu cotidiano.



Imagem 22- Ação coreográfica – Apresentação no FESTA – Novembro/2018.

#### 4.1.5 Ação musical

Assim como a ação coreográfica, a ação musical não esteve presente na primeira montagem em 2017. O interesse pelo canto foi despertado com a proposta do “Show de Talentos” organizado pelos professores de artes cênicas, educação física, artes visuais e língua inglesa, no primeiro semestre de 2018. O processo de audição, organização e realização do evento contribuiu para estimular o desejo nos alunos de se expressarem musicalmente.

A grande maioria inscrita no Show de Talentos optou por cantar. E a plateia formada por alunos, professores e funcionários se mostrou extremamente receptiva. Acredito que isso contribuiu para encoraja-los em suas novas apresentações.

No caso específico de nosso processo criativo, a primeira cena onde a Alice e seu pai contracenam era composta por dois alunos, que num dia de recreação em setembro, me abordaram para que eu assistisse ambos cantando. Foi impactante e poético, fiquei emocionada e extremamente feliz com as surpresas do cotidiano. Despretensiosamente eles me mostraram que a cena poderia ser transformada em uma ação musical.

No próximo ensaio sugeri que fosse estabelecido um diálogo com uma música. Eles adoraram. A música utilizada foi escolhida em parceria com o grupo, que optou por “Era uma vez”, de Kell Smith. A cena iniciava com o pai de Alice dando boa noite à filha e sugerindo que antes de dormir ela fizesse um pedido às estrelas. Alice – cujo sonho era ajudar sua família (escolha dos alunos no início do processo de criação dramaturgica) –, dizia que queria ajudá-lo e dormia dando espaço para que os personagens do mundo mágico invadissem seu quarto.



Imagem 23- Ensaio-ação musical – Outubro/2018

Na proposta musical, Alice não responde com uma frase. A personagem de Alice inicia cantando a musica “Era uma Vez” e as outras três Alices que aparecem no decorrer da peca cantam a musicas sucessivamente. Depois ela canta com seu pai, enquanto as três Alices esboçam brincadeiras de criança. A cena foi refeita pelo processo de improvisação e pela colaboração de todo o grupo.

#### 4.1.6 Ação épica

Houve uma tentativa para trabalharmos com a ação épica: “o trabalho sobre o conceito de “épico” é muito importante, porque é um trabalho realizado sobre o conteúdo, sobre o texto e a maneira de tratá-lo, distanciando-o para levá-lo ao teatro hoje.” (PICCON-VALLIN; MARTINS, 2011, p. 203). Durante a divisão dos grupos, inicialmente em 2017, foi sugerido o grupo do rap, da construção de rap, ou funk, escrito.

Tive um aluno que demonstrou interesse e fez um rap. Mas diante da força das outras ações na construção coletiva, esta acabou sendo descartada pelas outras criações. Contudo, fica aqui o registro do rap do chapeleiro escrito pelo aluno Guilherme Ovídio, 9 anos, turma 1403. O aluno fez o personagem do Chapeleiro Maluco em 2017 e 2018, quando participou do núcleo performático dos loucos e das lagartas.

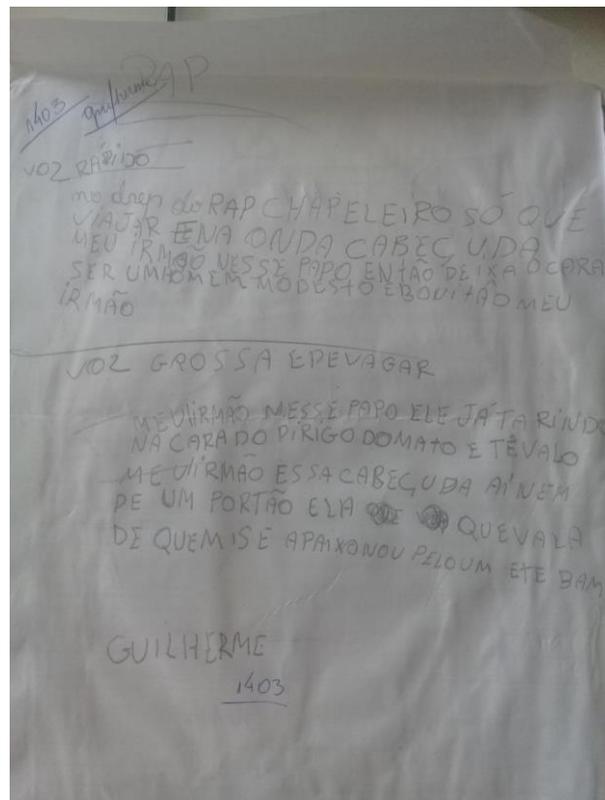


Imagem 24- Ação épica - Rap do Chapeleiro

#### 4.1.7 Outras questões

Em 2017, o cenário foi desenvolvido nas aulas de artes cênicas. Foram reservadas duas aulas para a construção do cenário. Antes de serem construídos materialmente, refletimos sobre os conceitos e as possíveis transposições que poderiam ser feitas para a construção plástica. A opção por construir um foguete foi unânime na turma 1403, tendo em vista o sonho do Chapeleiro em viajar pelas galáxias. O véu de estrelas e o relógio também foram opção dos alunos.

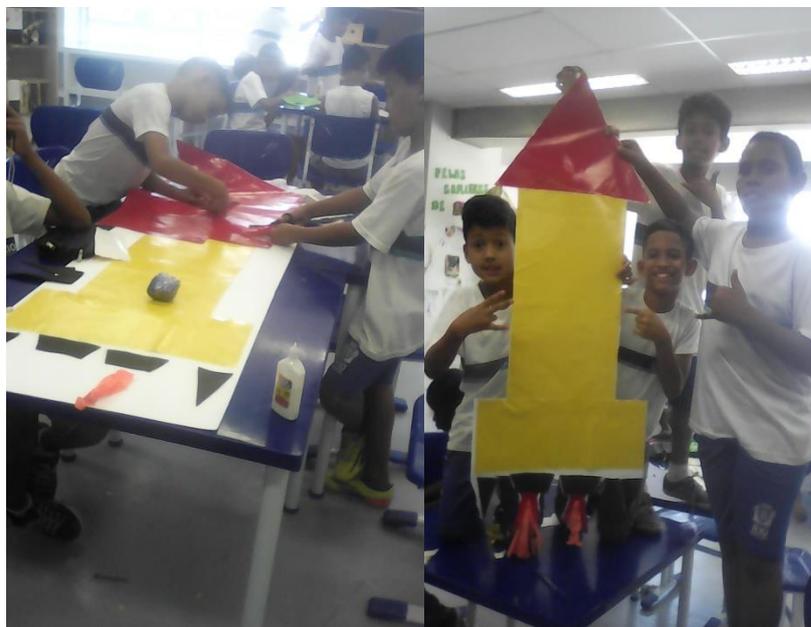


Imagem 25 – Construção do cenário –Novembro/2017

Além do cenário plástico, utilizamos como recurso de iluminação para a apresentação o projetor: algumas imagens como estrelas, florestas e feixes de luz foram projetadas para compor a ambientação. A maquiagem foi realizada pela estagiária de artes cênicas e amiga, Taísa Alves. O figurino ficou a cargo de cada aluno. Somente entramos num consenso sobre cores e formatos.

Em 2018, o cenário também foi desenvolvido em grupo. Tivemos um dia inteiro (8 tempos de 50 minutos) com o grupo para a sua construção. Alguns elementos foram elencados para a construção: o foguete, caixas de madeira (que alguns alunos tiveram a missão de procurar na escola), a câmera (nessa montagem seria realizada uma entrevista na morte do coelho) e o caixão do coelho.

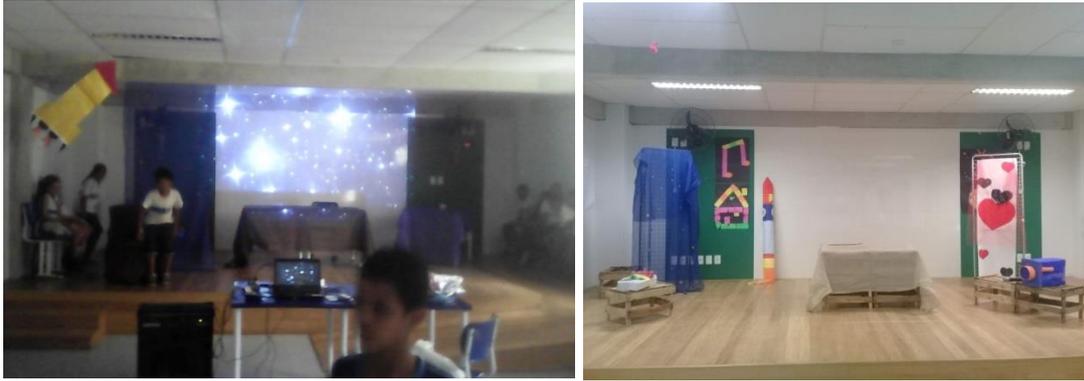


Imagem 26 - Cenário 2017 Imagem 27 Cenário 2018 (ainda sem iluminação)

A solução de iluminação por projeção continuou, o figurino continuou a cargo dos alunos, num consenso pelo grupo, e a maquiagem foi realizada pela professora da Sala de Leitura, Vanessa Armendro, para a apresentação do FESTA.



Imagem 28 -Maquiagem Gato e Rainha de Copas

#### 4.2 A PERFORMANCE DA ARTE RELACIONAL EM CENA

“O que me interessa agora é a qualidade das experiências, das relações, das invenções/relações, a invenção de rituais que conectem espectadores e artistas de forma não convencional. A criação de zonas autônomas temporárias de vida em potência.”

(MARTINS, 2014, p. 170)

Outra ação proposta ao grupo foi a performática. Tendo como influência os exercícios e as práticas da *Estética Relacional*<sup>47</sup>, apresentadas na Oficina de *Performance*<sup>48</sup> ministrada pela Prof. Doutora Tania Alice em 2015, na qual participei enquanto aluna.

Em seu livro, Bourriaud faz críticas a decomposição do vínculo social na atualidade, alegando que as relações humanas encontram-se inseridas num contexto mercantil, onde as artes “procuram constituir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente”(BOURRIAUD, 2009, p.18) atribuindo à arte relacional a representação de um interstício<sup>49</sup> social.

Durante o ano de 2017, foram propostos aos alunos alguns exercícios realizados pela prof. Doutora Tania Alice na Oficina de *Performance*. O mais impactante, a meu ver foi o a proposta de Estética Relacional, já descrita nesse memorial durante uma experiência artística com professores.

Os alunos deveriam ficar organizados em duas fileiras. Em ambas as fileiras os alunos deveriam ficar sentados ao chão posicionados em frente a outro aluno da fileira oposta, estabelecendo duplas momentâneas pela dinâmica do jogo. A primeira fileira deveria ficar imóvel enquanto a segunda fileira deveria realizar o percurso. Os alunos da segunda fileira teria um tempo de aproximadamente 30 segundos para falar intuitivamente o que viesse à cabeça para o aluno da fileira oposta. Se o aluno não quisesse se manifestar também seria aceito: só foram estabelecidas restrições a insultos. Num segundo momento, os alunos da segunda fileira ficariam imóveis e os da primeira fariam o percurso falando e estabelecendo as duplas.

Foi percebido que alguns alunos tiveram maior desenvoltura para estabelecer uma relação com o outro, expressando e demonstrando afetividade. Alguns alunos mostraram-se introvertidos e falaram palavras rápidas, tornando-se visível a penúria em terminar os 30 segundos com a dupla estabelecida. Alguns poucos alunos demonstraram bastante entrega e entusiasmo ao realizar a atividade.

---

<sup>47</sup> No campo artístico, o termo Estética Relacional apareceu pela primeira vez na exposição Traffic, com curadoria de Nicolas Bourriaud, em 1996, para descrever o conjunto de trabalhos propostos por artistas(...). No livro *Esthétique Relationelle*, publicado em 1998, o curador e crítico de arte se aprofunda nesse conceito, explicando que se trata de práticas artísticas que valorizam o conjunto de relações estabelecidas em determinado contexto social, tornando-as própria da obra de arte. A arte, ao invés de representar ou imaginar modelos ideais ou utópicos, atualiza-se como um espaço de experimentação de relações sociais, diferenciadas em um campo micro, valorizando a interação, a intersubjetividade e a presença. (FEIX, 2014, p. 43)

<sup>48</sup> A oficina ocorreu no evento “Teatro na Contramão”, proporcionado pela Escola SESC de Ensino Médio em agosto de 2015.

<sup>49</sup> O interstício é um espaço de relações humanas que, mesmo inserido de maneira mais ou menos aberta e harmoniosa no sistema global, sugere outras possibilidades de troca além das vigentes nesse sistema. (BOURRIAUD, 2009, p. 22-23)



Imagem 29 – Proposta de Estética Relacional realizada com alunos da turma 1403 em 2017

Esse exercício foi realizado com a turma em dois momentos: em abril de 2017 e em setembro de 2018. Em 2017, a maioria não percebeu sentido na proposta. Em 2018, propus um tempo maior entre as duplas, um minuto para a fala de cada aluno. A maioria dos alunos, então, utilizou o tempo disponível, envolvendo-se nas relações estabelecidas com a dupla, inclusive sugerindo que houvesse a mistura das fileiras para que todos viessem a interagir. No espetáculo, tanto em 2017 quanto em 2018, utilizamos em cena a ação performática relacional. Sendo que a consciência dos alunos no que tange o conceito de *performance* amadureceu muito no percurso.

A criação performática desenvolvida no espetáculo foi construída a partir de dois papéis provocadores na dramaturgia. Aproximando-os ao conceito de *personas* em detrimento ao de “personagem”, proposto por Cohen, tanto a lagarta quanto o Chapeleiro Maluco podem se enquadrar nesta proposta na cena contemporânea. “O caráter formalista de grande parte das encenações contemporâneas, o uso de narrativas fragmentadas e múltiplas (...) bem como a natureza híbrida e abrangente das figuras referências, que fazem com que o trabalho da atuação seja antes uma operação com *personas* do que com personagens” (COHEN, 2002, p. 83-84)

Vamos à primeira *persona*: a lagarta de *Alice no País das Maravilhas* no filme de Tim Burton. Seu nome é Absolem, é no mundo mágico ela possui o conhecimento do passado, presente e futuro, sendo guardiã do oráculo da vida. Absolem tem a missão de identificar se a Alice presente no mundo mágico atualmente é a mesma Alice que teria visitado o local

quando criança. Alice é questionada a todo tempo por Absolem com a pergunta: *Quem é você?*

Primeiramente a solução cênica encontrada pelo grupo foi à construção de um Absolem que questionasse Alice da mesma forma que ocorrera no filme. Enquanto professora mediadora, percebi o potencial performático que essa cena poderia vir a ter. E propus a criação de lagartas amigas, para uma interação com a plateia, expandindo a pergunta a todos. A cena primeiramente era o diálogo entre Alice e a lagarta. Após perceber que Alice não sabia responder a pergunta, a lagarta convocava as lagartas amigas para conhecerem o segredo do mundo. As duas lagartas amigas iam até plateia, escolhiam dois espectadores, que seriam acompanhados por elas até o palco. E no palco seria realizada a pergunta aos dois convidados: *Quem é você?*

Na montagem de 2017, as lagartas ainda estavam engessadas com a proposta: essa ruptura, esse risco na continuidade da dramaturgia, esse formato cênico não habitual para os alunos e para a comunidade escolar contribuíram para um estranhamento de todos. E a cena aconteceu sem fluidez, quase como um desconforto para quem foi convidado a estar presente no palco como para quem realizava a pergunta.



Imagem 30 –Lagartas interrogam espectadores- “Quem é você?” Novembro / 2017

Outro personagem que também participou da proposta de *performance* relacional em cena foi o Chapeleiro Maluco. O personagem do Chapeleiro Maluco, no filme de Tim Burton, simbolicamente representa a utopia, o alimento da loucura e a continuidade do sonho frente à realidade que se opõe sua concretização. De maneira semelhante às lagartas, o Chapeleiro

Maluco ao encontrar Alice questiona a personagem: *Qual a sua loucura?* Alice não sabe responder e o Chapeleiro sugere que os dois loucos vão até a plateia descobrir a loucura do mundo. Novamente, os alunos convidam dois espectadores para participarem em cena com o questionamento: *Qual a sua loucura?*

Diferentemente das lagartas, os loucos, mesmo em 2017, tiveram uma postura mais irreverente e os alunos atores adentraram a ambientação da *persona* loucos, com movimentos corporais e gestos extravagantes e vozes exploradas com mais intensidade, mostrando maior desinibição diante da *performance* relacional. Torna-se importante pontuar que, em 2017, dois alunos atores que interpretaram as lagartas também interpretaram os loucos.

No segundo semestre de 2018, objetivando a participação do grupo no FESTA<sup>50</sup>, retomamos nossos ensaios. E para minha surpresa foi reinventada grande parte da escrita cênica. No que tange à ação performática das lagartas e dos loucos, foram inúmeras as tentativas. Sabíamos que seriam mantidas a Lagarta principal e o Chapeleiro Maluco. Mas quais alunos fariam as lagartas amigas e os loucos? Após alguns ensaios e experimentações, a solução encontrada pela turma foi manter os mesmos alunos atores das lagartas, nos loucos. Ou seja: a Lagarta Principal viraria louco e o Chapeleiro Maluco seria lagarta amiga. Mas teríamos outro problema para ser solucionado: como ficaria a questão de maquiagem e figurino? Adotamos uma maquiagem mista. Com a proposta de lenços azuis para as lagartas que seriam substituídas na coxia por perucas coloridas (para os loucos) e o chapéu (para o chapeleiro maluco) já incluso no figurino, nos bolsos das lagartas.

Além disso, foi inserida na *performance* relacional o personagem do Ratinho. O aluno que interpreta o Ratinho, Luciano Felisberto, contribuiu na construção cênica como um todo, atuando com olhar de direção. Muitas das soluções da ação dramática foram ideias e propostas desse aluno cuja postura de provocador nos questionamentos, durante a *performance*, davam fluidez à cena. Quando as lagartas ou os loucos realizavam suas perguntas, o Ratinho vinha com provocações e perguntas paralelas, sendo fundamental em situações de total improviso. Suas falas eram: - *Só isso? Fale mais sobre você!* Quando o espectador mostrava-se intimidado e sem resposta. Ou quando o espectador prolongava sua resposta, suas falas nas experimentações em sala iam para – *Chega, chega, você fala demais!*

---

<sup>50</sup> Primeiro Festival de Teatro dos Alunos da Rede Municipal de Ensino, que teve como objetivo mostrar que nossos alunos além de consumidores são produtores de arte e cultura. O evento regional aconteceu na segunda quinzena de outubro de 2018, organizado pelas 11 coordenadorias regionais.



Imagem 31 – Ratinho na Performance Relacional - Experiência em sala de aula

Os três alunos que fizeram parte da *performance* relacional, Rodrigo Caio, Guilherme Ovídio e Lucas Benvindo, amadureceram muito cenicamente. Cientes de suas posições de atores/*performers*, os alunos adentraram sem medo no campo das experimentações sociais, visto que “hoje a prática artística aparece como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos”(BOURRIAUD, 2009, p. 13)

Os alunos encontraram na unidade corpórea a materialização da *persona* da lagarta e do louco. Na montagem de 2018, não eram mais 3 personagens distintos: a lagartas e as lagartas amigas; ou o chapeleiro maluco e os loucos. Eram lagartas e loucos. Todos se moviam ao som de uma batida de *funk*, (escolhida por eles) no mesmo ritmo e todos questionavam a personagem Alice e os convidados numa só voz. A intimidação frente à plateia percebida na montagem de 2017 ficara para trás e no ensaio geral realizado na unidade escolar, no dia anterior a apresentação do FESTA, a diretora e o professor de inglês foram os convidados para participar da *performance*.



Imagem 32– Coreografia dos loucos

Diante da proposta da *performance* relacional, temos uma questão que sinaliza um possível espaço para problematização. As lagartas e os loucos são atores ou *performers*? Segundo Cohen “ O trabalho do artista de *performance* é basicamente um trabalho humanista, visando libertar o homem de suas amarras condicionantes, e a arte dos lugares comuns impostos pelo sistema”(COHEN, 2013, p. 45) Não foi essa a intenção das lagartas e dos loucos?

Em sua pesquisa, apresentada no livro “Entre o ator e o *performer*”, Matteo Bonfitto problematiza os rígidos contornos existentes entre os conceitos de atores e *performers*: onde atores estariam imersos no campo da representação e os *performers* no campo da individualidade ao falar em nome próprio.

Refletindo hoje, como artista e pesquisador que transita entre diferentes territórios expressivos, reconheço nesses posicionamentos e definições uma simplificação e uma arbitrariedade que devem ser problematizadas: o trabalho do ator envolve necessariamente, e somente o “habitar completamente um personagem”? A qual tipo de personagem se está fazendo referência aqui? O trabalho do *performer* emerge necessariamente e somente do “florescimento de sua individualidade diante do público”? Qual a noção de individualidade referida nesse caso? (BONFITTO, 2013, p. 96)

A intenção aqui não é adentrar os meandros dessa problematização, mas sinalizar toda uma pesquisa acerca de questões envolvendo o conceito de *performer* e ator. E enfatizar que quando se realiza uma análise distanciada, quando os alunos saem do palco e convidam a plateia para interagir, quando estabelecem tal relação com o espectador, eles contribuíram para que ocorresse **o jogo performativo**.

O jogo performativo ocorreu na peça não enquanto processo, mas enquanto possibilidade de dramaturgia aberta ao público. Ao ser convocado para responder sobre sua loucura ou sobre sua identidade, era também o espectador que respondia à questão da cena contemporânea, colaborando com sua construção. “O jogo performativo é modo de criação, forma de manutenção do trabalho e também é espaço dramático aberto.”(NESPOLI;ANDRÉ,AQUINO;MARTINS, 2014, p. 171).

Durante esses dois anos de processo de criação, um dos trabalhos que mais me chamou atenção foi o *Pulsão*, realizado pelo Prof. Doutor Marcos Bulhões. Durante uma palestra realizada na UNIRIO, em 2016, Marcos Bulhões falou sobre seu trabalho com o grupo “Desvio Coletivo”. O teatro desenvolvido pelo pesquisador e artista é o teatro relacional performativo. Nele, o jogo performático é o propulsor da dramaturgia. “Na primeira versão do roteiro, *Pulsão*, era uma *performance* autobiográfica. Depois, o projeto se transformou em uma proposição de uma experiência relacional, um ritual poético coletivo.” (NESPOLI;ANDRÉ;AQUINO;MARTINS, 2014, p. 169).

A peça trata a questão da doença levantando questões da doença, levantando situações de pessoas em risco de vida. Bulhões relata que foi em sua experiência pessoal, em 2010, quando ficou 40 dias internado com diagnóstico de estado terminal, que iniciou seu processo criativo. Com a pergunta “Qual a sua doença?”, *Pulsão* constrói dramaturgias a partir da interrogação e do jogo na cena contemporânea.

Em nossa peça teatral, além do jogo performativo, na cena final os alunos abandonam seus personagens e falam enquanto alunos. Num *link* com a última cena, abrem-se possibilidades para responder questões sobre si. O aluno fala seu nome, sua idade e seus sonhos na vida real. Essa cena não existia na montagem de 2017. Era exibido nesse momento o documentário com as entrevistas – *Qual seu sonho?* – na comunidade. Em virtude da necessidade de redução do tempo da peça para a apresentação no FESTA, optamos pela retirada do documentário, substituindo-o pelas falas dos próprios alunos.

A possibilidade de criar dramaturgias pelo uso da *performance* desperta nos alunos a disposição para propor novas soluções cênicas. Ao final da apresentação no FESTA, Ana Beatriz (uma aluna da turma 1503) sugeriu que fosse realizada uma cena com copos (um jogo de percussão), na qual os alunos falariam sobre suas loucuras. O trabalho em processo se concretiza na sua incompletude, possibilitando uma maior empatia com as criações performáticas.

#### 4.3 - APRESENTAÇÕES, RECEPÇÃO E CONTINUIDADES.

*“O espectador é confrontado com este fazer, com estas ações postas [colocadas], das quais só lhe resta, a si próprio, encontrar o sentido.”*

*(FERAL, 2008, p. 202)*

A peça teatral *Pelos Caminhos de Alice Sonhamos* teve três apresentações públicas: 1) Apresentação no auditório da Escola Municipal Átila Nunes Neto em 27 de novembro de 2017; 2) Ensaio Geral no auditório da Escola Municipal Átila Nunes Neto em 31 de outubro de 2018; 3) Participação no FESTA Regional da 7º CRE no Auditório da Escola Municipal Pio X em 01 de novembro de 2018.



Imagem 33 –Cena 1 Novembro/2017

Analisando primeiramente a apresentação de 2017, podemos indicar na escrita cênica dessa montagem a presença da *ação dramática*, *ação documental*, *ação performática* e *ação audiovisual*. A peça, diferente da montagem de 2018, teve texto teatral. Muito embora esse não tenha sido consultado durante os ensaios, serviu como um apoio nesse primeiro momento.

A peça teatral de 2017 foi composta por quatro cenas. A primeira cena foi construída totalmente improvisada. Os alunos reproduziram a cena da Alice ainda criança, como no filme de Tim Burton, antes de dormir, conversando com seu pai e expondo seu sonho de ajudar sua família. A diferença é que, na nossa construção cênica após Alice dormir, o coelho sai debaixo de sua cama e encontra duas Alices sentadas de costas uma pra outra, abrindo espaço para os outros personagens do mundo mágico adentrar seu quarto. Ao todo são quatro alunas

atrizes fazendo o papel de Alice. Nessa cena as quatro estiveram presentes em momentos distintos. É nessa cena que a quarta Alice é confrontada pelas lagartas com a pergunta: Quem é você? Ocorre a ação performática com a proposta do jogo performativo convidando a plateia.

A segunda cena foi construída mostrando toda a dificuldade de sobrevivência de Alice em um ambiente escolar. A personagem foi construída com sonho de ter dignidade (visto o sonho escolhido pela turma no início da construção dramática: ajudar sua família). Nessa cena a personagem sofre *bullying*, e lhe é negado durante o recreio à coxa de frango que seu amigo de escola recusa em repartir. A coxa de frango foi construída durante a preparação do cenário e foi algo muito debatido com a turma, pois era o sonho do aluno refugiado do Haiti, Wesley Petit: comer coxas de frango todos os dias. Após a frustração Alice foge e inicia a ação audiovisual com Alice seguindo o coelho e caindo no buraco.

Na terceira cena, Alice finalmente tem consciência de que está no mundo mágico. Ela sai debaixo da cama, como se ao cair no buraco pela ação audiovisual, ela fosse projetada para o chão. Ao sair, a imagem no projetor era de uma bela floresta com a segunda parte da música *Conquest of Paradise*, de Vangelis. A ação audiovisual foi editada com a primeira parte dessa música. Alice começa a questionar em que lugar está primeiramente com o gato e posteriormente com a aparição do Chapeleiro e dos loucos. Nesse momento Alice é confrontada novamente, só que agora, pelos loucos com a pergunta: *Qual a sua loucura?* A ação performática acontece nessa cena também, e o jogo performativo com o convite à plateia.

Na quarta cena, aparece a Rainha de Copas, simbolizando as limitações existentes no mundo mágico. A Rainha mostra-se extremamente sem empatia com os súditos que aparecem e logo no início solicita aos seus guardas que cortem suas cabeças. Nesse momento aparece o Chapeleiro que solicita com todo cuidado à Rainha de Copas permissão para voar pelas galáxias. A Rainha reluta, pois afinal, quem fará seus chapéus? O sonho do Chapeleiro foi o eleito pela turma 1403 no início da construção dramática.

Nesse momento também surge Alice, inconformada com sua miséria e com o *bullying* na escola. A Rainha Cabeçuda demonstra compaixão pela menina dizendo que com relação ao *bullying* ela entende bem, mas com relação ao problema da miséria ela já não pode ajudá-la. Na construção coletiva dos *storyboards*, um aluno construiu uma solução cênica para que a Rainha de Copas permitisse o voo do Chapeleiro. Desceria uma nave das galáxias, com um ET, e prontamente a Rainha Cabeçuda perceberia afinidades entre ambos e se apaixonaria

pelo ET. Nesse momento, o núcleo dos loucos e lagartas cantam uma musica, muito ouvida pelos alunos em 2017: *Nosso Amor* do MC Pedrinho.

Ao final, a Rainha de Copas finalmente permite o voo do Chapeleiro, dizendo que este pode ir para qualquer planeta, Júpiter, Marte ou Plutão, porque ela, de braços dados com ET, iria para o planeta do amor. Nesse momento ocorre a segunda ação audiovisual, a animação ao som da musica, *2001 uma odisséia no espaço*, da viagem do Chapeleiro pelas galáxias.

Nesse momento retorna-se a cena 1, onde Alice refaz a cena até o momento em que seu pai diz para que ela antes de dormir: “olhe para o céu e faça um pedido às estrelas”. Alice diz que não tem nada a pedir e agradece. E logo em seguida entra a ação documental com as entrevistas realizadas pelos alunos. Os alunos pediram que ao final da reprodução do documentário a musica *Sonhar*, do MC Gui, fosse cantada por todos.

A plateia foi formada por professores, responsáveis e alunos de outras turmas. A recepção foi bem positiva, da parte de todos. Os alunos se identificaram bastante com a cena dos loucos que iniciava com uma coreografia utilizando batida de *funk*. O momento da ação performática gerou um estranhamento, mas os alunos-espectadores gostaram de se ver no palco, aplaudindo os convidados que foram buscados na plateia. A ação documental foi uma das mais apreciadas, pois alguns alunos e professores da plateia participaram das entrevistas.



Imagem 34 – Apresentação Novembro/2017

O elenco estava visivelmente feliz e entusiasmado, alguns alunos começaram a falar sobre seus sonhos, fazendo declarações sobre o processo cênico e dizendo que iriam apresentar a peça teatral em outras escolas e pelos teatros da cidade. Foi uma experiência muito feliz para mim enquanto professora e para eles. Teve entrega, processo, verdade e coletividade.

A maior crítica à peça teatral foi relacionada à voz. O auditório estava lotado e os alunos não tinham alcance vocal para uma emissão que atingisse todo ambiente. Tentamos utilizar como recurso microfones doados pelos professores, mas estes acabaram gerando maiores problemas, pois não havia microfones disponíveis para todos os alunos, sendo necessário o repasse para o aluno ator que estivesse em cena.

Em 2018, realizar novamente a peça teatral trouxe incertezas. Primeiramente porque a turma havia sido modificada, alguns alunos saíram e outros alunos entraram. Em segundo lugar porque, assumir um compromisso dessa proporção consumiria bastante energia, num momento onde meu foco deveria ser o desenvolvimento da escrita acadêmica. Em terceiro lugar porque havia um temor em remontar a peça e não conseguir que ela fosse tão especial quanto a apresentada em 2017 (no início de 2018, ainda não havia a consciência de que se tratava de um trabalho em processo).

O prazo limite para começar a nova montagem foi a inscrição para participação no FESTA, Festival de Teatro dos Alunos realizado na Rede Municipal de Ensino do Município do Rio de Janeiro. Em 24 de agosto, no último minuto, decidi inscrevê-los. Nós estávamos com um trabalho pronto, não inscrevê-los seria privá-los de viver a experiência artística fora da unidade escolar e de apreciar outros espetáculos produzidos por alunos da rede.

Nossos ensaios ganharam força na segunda semana de setembro e se intensificaram no mês de outubro de 2018. Em outubro ensaiávamos praticamente todos os dias. E diferentemente de 2017, fechar o elenco foi uma das missões mais difíceis. Isso porque alguns alunos que fizeram personagens saíram da escola, como o coelho e a Rainha de Copas, e também porque era intimidante, para alguns, a ideia de apresentação num festival. Foram convidados alunos de outras turmas de 5º ano e alguns alunos do 6º ano. Até a última semana tivemos troca no elenco, nos ensaios. Os alunos mais presentes faziam mais de um personagem e no dia da apresentação dois alunos faltaram.

Outra situação importante a ser pontuada é a conexão artística e afetiva desenvolvida com a turma e com a escola. Em virtude disso, em 2018 matriculei a minha filha na Escola Municipal Atila Nunes Neto. Ela havia estudado desde a educação infantil em escola particular. O que me motivou a trazê-la foi ser testemunha da qualidade do ensino construído

pedagogicamente por toda a equipe. Coincidentemente ela cursaria o 5º ano e foi matriculada na turma 1503, vindo a fazer parte do elenco como Rainha de Copas.

A apresentação da peça teatral em 2018 teve a presença da *ação dramática, ação musical, ação performática, ação coreográfica e ação audiovisual*. A ação documental foi descartada, pois a duração da apresentação no regulamento do FESTA era de 20 minutos, no máximo.

A primeira cena foi reformulada. Conforme já descrito anteriormente, inserimos a ação musical logo no primeiro diálogo do personagem pai com Alice. Nessa cena, antes da aparição do coelho, todas as Alices estão em cena cantando *Era uma vez*. Os ensaios foram mais dinâmicos em 2018 e foi possível inserir o cotidiano em cena. Anteriormente, quando o Ratinho aparecia, ele questionava a identidade das Alices e somente depois elas levantavam juntas. Agora as Alices se movimentam no palco tentando pegar o ratinho, como numa brincadeira de pique.

A ação performática foi mantida, mais como uma coralidade. As lagartas criaram uma unidade nas movimentações cênicas sincronizadas ao som da batida de *funk* e na pergunta sendo proferida em coro. A ideia da coreografia sincronizada partiu dos alunos e a fala em coro fluiu frente à unidade que se erguia em cena. A ação performática foi realizada com fluidez e intrepidez. No FESTA, as lagartas desceram o palco do auditório da E. M. Pio X e foram convidar na plateia alunos desconhecidos e adultos, provavelmente professores ali presentes. Foi percebido um entusiasmo em participar do jogo performático.



Imagem 35 Jogo performativo com plateia- Quem é você?

A segunda cena foi algo inédito. Durante o ano de 2017 e 2018, a Cultura da Paz foi um tema sugerido em vários momentos pela própria Secretária Municipal de Educação, como proposta de trabalho a ser desenvolvida com os alunos. A motivação para esse trabalho foi a morte trágica da aluna Maria Eduarda, morta por uma bala perdida durante a aula de Educação Física na Escola Municipal Jornalista Daniel Piza, em Acari. Realizamos alguns trabalhos durante a aula de artes cênicas com o objetivo de debater a violência urbana e a cultura da paz.

Tendo em vista o contexto descrito, durante o início dos ensaios, em 2018, o aluno Caio Rodrigo, aluno-ator que interpreta os personagens do louco e da lagarta, sugeriu que falássemos sobre a violência no Rio de Janeiro. Após algumas experimentações e improvisações, decidimos coletivamente fazer a cena da morte do coelho. Durante a cena haveria um cortejo com manifestação pacífica ao som de um surdo, onde os personagens pediriam paz e a Rainha Branca seria entrevistada pela repórter do *Maravilha's News*. Durante o cortejo eram projetadas notícias de jornal sobre crianças vítimas de violência no Rio e no final da cena a ação coreográfica com a música “Pesadão”, da cantora Isa.



Imagem 36 - Apresentação FESTA – Cena 2

A terceira cena inicia com a ação audiovisual. Na animação Alice segue o coelho e cai no buraco. Novamente, é nesse momento que ela adquire consciência que está em outra dimensão. Diferentemente da primeira montagem, em que Alice dialogava com o gato, aqui

duas Alices são projetadas para o palco após sua queda. Ambas de costas uma pra outra dialoga com um *vale de gatos*. Ao todo são quatro gatos questionando sobre aonde Alice quer chegar. Essa cena foi totalmente proposta pelo aluno Luciano Felisberto, considerado o diretor da peça.

A última cena ficou semelhante à montagem de 2017, com o Chapeleiro solicitando permissão à Rainha de Copas para viajar, o surgimento de Alice e o aparecimento do ET. A diferença nessa montagem é que exploramos mais a ação do ET com a Rainha de Copas durante a música cantada pelos loucos. Eles se aproximam lentamente e dançam. A ação audiovisual acontece com a viagem do Chapeleiro às galáxias e diferentemente da primeira montagem optamos por não utilizar a ação documental.



Imagem 37 - Apresentação FESTA- Cena 4

No final da peça, Alice retorna à cena inicial, com as estrelas dialoga com seu pai, quando ele sugere que ela faça um pedido às estrelas antes de dormir (na cena 1 elas cantam juntas *Era uma vez*). Aqui cada aluno vai para frente do palco, diz seu nome, sua idade e seu sonho. Nesse momento cada aluno sai do personagem e fala por si. Ao final de suas falas, eles perguntam em coro para plateia: ***E vocês, qual seu sonho?***



Imagem 38 – Apresentação FESTA - Cena final- Alunos interrogam plateia

São muitas as análises possíveis sobre essas duas montagens. A primeira que se delinea é: caminhamos de um teatro que, apesar do desejo de conferir-lhe um perfil performativo, ainda se constituía como predominantemente dramático. A montagem realizada em 2017, apesar da inclusão das ações, ainda tinha um enredo muito definido. E percebemos isso na fala da plateia.

A professora Waleska Muniz, mãe da aluna Clara Muniz (aluna-atriz na peça teatral), foi espectadora em todas as montagens e ao final do ensaio geral da segunda montagem parecia desapontada. Disse que preferia a montagem anterior “por fazer mais sentido e ter uma história”. Por mais incrível que possa parecer, para eles – os alunos-atores – a história não precisava fazer sentido. Eles viveram todas as etapas dessa construção fragmentada sem a inquietação de encerrar um enredo.

A plateia no FESTA, era composta em sua maioria por alunos do ensino fundamental 2. Nossa escola era a única participante com alunos do ensino fundamental 1. Ou seja, éramos os mais jovens. Mesmo assim, nossa apresentação teve uma participação calorosa por parte da plateia que cantou, bateu palmas e vibrou em alguns momentos. O momento ápice foi a entrada das lagartas e dos loucos com a coreografia de *funk*. Infelizmente a projeção no FESTA não ficou legal. O projetor estava distante da tela e o ambiente era muito claro. Não favorecendo a ação audiovisual e os cenários projetados.

A montagem de 2018 é um poema cênico coletivo, construída por uma linguagem plural e aberta, onde a cena contemporânea realiza uma interrogação: “Qual seu sonho?”. Beth Néspoli, ao analisar o trabalho *Pulsão*, no artigo *Quatro olhares sobre Pulsão: um diálogo sobre a pertinência e os limites do teatro relacional performativo*, aborda a questão da cena interrogativa ao dizer que diante da cena contemporânea não perguntamos mais “- o que isso quer dizer?”, a pergunta correta seria “- o que está acontecendo comigo?”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso lugar de experiência, o chão vivo de possibilidades a serem inventadas. Lugar de afetos e vivências. Lugar de memória e imagens. É preciso resistir na condição receptiva e apaixonada o vislumbrar de transforma-se cotidianamente. Onde tudo nos ocorre e nada nos acontece, torna-se urgente a reinvenção desse espaço. Espaço de poesia, preenchido pela materialidade de nossas almas. Pela voz que se retrai sob o signo da informação, ousemos nos relacionar pelos interstícios fortuitos do caminho. É preciso que a experiência ocorra, e o sentido se construa na finitude subjetiva de cada um de nós.

Ao professor de Artes Cênicas a consciência da igualdade em nossa origem. Onde os percursos a serem mediados serão norteados pela emancipação das inteligências, por ora, em sua grande maioria, embrutecidas por explicações que servem ao explicador. Não explicamos nada e eles aprendem, mas não sem mestres. E qual é o nosso trabalho? Onde o professor de artes cênicas está localizado no jogo político e existencial do cotidiano escolar? Estamos nas propostas práticas, no incentivo ao desenvolvimento de linguagens genuínas, na escuta afetiva, nas brechas dos muros, no silêncio que esvazia, no mediar do caos, na problematização, na leitura do contemporâneo, na pergunta da *performance*, no compartilhar do instante, na inquietação, no processo, no produto, na arte e na vida.

E nossos alunos-atores, alunos-*performers*, alunos-jogadores, seguem resistindo na convivência de partilha, em sua comunidade do Canal do Anil. Comunidade atravessada por remoções, intervenções, por construções e reinvenções. Comunidade de gente que chega e vai embora, de gente refugiada e que encontra na escola um espaço de vivências. São potências de vida na entrega da aula. Ora agressivos, ora empáticos. Sempre barulhentos. Expressivos no jogo da vida. Parceiros de trabalho, na entrega inventiva a cada evento proposto. Espectadores e atores dos processos sem fim.

Pela construção coletiva, o *storyboard*/roteiro surge como dramaturgia sem texto que norteia a escrita da cena. Nele, no palco (e poderia ter sido em qualquer outro lugar), as ações se entrelaçam e o sentido é construído pelo aluno espectador ao permitir-se olhar o que lhe seduz. Numa construção sob o signo da invenção que prioriza a organização em rede em detrimento da linearidade, a interpretação das linguagens ao invés de sua reprodução e o trabalho em processo ao invés de um produto conclusivo.

De um teatro que nos resta o jogo dos alunos-atores. Um teatro que lança o poema em prol da integridade de nossa existência Poema cênico nas múltiplas linguagens, na presença, no processo, na experiência partilhada e na *performance*. *Performance* que abre as trilhas

poéticas de uma nova teatralidade: Teatro Performativo. E pelos caminhos de Alice, o entrelaçar entre arte e vida na sinestesia do sonho. Qual seu sonho? A cena interrogativa olha para a plateia. Qual o sonho de nossas Alices e Chapeleiros? Não seria o Chapeleiro a chama utópica que nunca deveríamos deixar apagar?

Encontrar a loucura do Chapeleiro é encontrar a própria essência irreverente de não aceitar o mundo como se apresenta. É a luta cotidiana, a resistência, a problematização e a valorização da Arte na educação. Salvar o louco que há dentro de si é não ceder às diretrizes formatadas de um tempo sem espaço para o sonho, sem espaço para o diferente, sem espaço para todos. Nos dias atuais é ousar sair dos estereótipos sociais e ousar a emancipação de nossa essência ao criar espaços inéditos. Qual a sua loucura? Perguntam os loucos em coro no jogo performativo em cena. Alice e Chapeleiro são feitos da mesma matéria, um alimenta o outro numa aventura que desloca a origem do tempo e nos convida e repensar que o impossível não existe.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2007. Tese de doutorado.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). “Mutações do conceito e da prática”. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). “Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta” In: TOURINHO, Irene. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 14132478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 21 nov.2018

BONFITTO, Matteo. *Entre o ator e o performer: alteridades, presenças e ambivalências*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2013.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 20 nov. 2018

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 20 nov. 2018

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases*. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. - Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p. : il. – (Série Mais Educação) Disponível em< [portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2018

CARROLL, Lewis. *Alice através do espelho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

COUTINHO, Marina Henriques. *A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade – sujeito*. UNIRIO, 2010. Tese de doutorado

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano*. 3 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DELEUZE, Gilles. “O que é uma aula?” *O abecedário de Gilles Deleuze*, 1996. Direção Pierre-André Boutang. Disponível em: <<https://www.facebook.com/FiloeLiteratu/videos/gilles-deleuze-o-que-%C3%A9-uma-aula/1708469589202288/>> Acesso em: 22 nov. 2018

FEIX, T. A. “Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como revolução dos afetos”. *Catálogo do Palco Giratório*, v. 2, p. 34, 2014.

FERNANDES, Fernanda. “A experiência de imigrantes e refugiados nas escolas municipais do Rio de Janeiro”. *MULTIRIO*, 2018. Disponível em <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/13816-a-experi%C3%Aancia-de-imigrantes-e-refugiados-nas-escolas-municipais-do-rio-de-janeiro>> Acesso em: 20/11/2018

FERÁL, J. “Por uma poética da performatividade: o teatro performativo”. *Sala Preta, Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP*, v. 8, p. 197-210, 28 nov. 2008.

FERNANDES, Sílvia. *Teatralidades Contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FERNANDES, Sílvia. “Teatralidade e performatividade na cena contemporânea”. *Repertório Teatro & Dança*, v. 16, p. 11-23, 2011.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. “Da sala de aula à sala de ensaio: a formação do Professor Colaborativo”. *Paidéia* (Belo Horizonte), v. 7, p. 109-125, 2010.

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2014.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, Papyrus, 2001.

KASTRUP, Virginia. *Aprendizagem inventiva*, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sz7-cLdgsVk>> . Acesso em: 20 nov. 2018

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LAZARO, José Manuel. “Dramaturgia na Pós-Modernidade: aspectos performáticos da escrita contemporânea”. *Rebento: Revista de Artes do Espetáculo*, v. 4, p. 43-49, 2013.

LEHMANN, H-T. “Teatro Pós-Dramático e Teatro Político”. Trad. Rachel Imanishi. *Sala Preta 3. Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP*. São Paulo: 2003.

LEONARDELLI, Patrícia. “Teatralidade e Performatividade: espaços em devir, espaços do devir”. *Revista Cena UFRGS*, v. 2, p. 1, 2011.

LIMA, Tatiana Motta. “A pesquisa prática do ator: reflexões de palco e sala de aula”, in *Cênica Revista de Teatro*. Campinas, SP, vl. 2, pp. 6-9, nov. 2002.

MARTINS, M. A. B. “Dramaturgia em Jogo: uma proposta de aprendizagem e criação em teatro”. In: *V Congresso Abrace*, 2008, Belo Horizonte. Anais do V Congresso Abrace. Belo Horizonte: Abrace, 2008.

NESPOLI, B., ANDRÉ, Carmina, AQUINO, J. G., MARTINS, M. A. B. “Quatro olhares sobre Pulsão: um diálogo sobre a pertinência e os limites do teatro relacional performativo”. *Sala Preta(USP)*, v. 14, p. 166-176, 2014.

PERES, J. R. P. “Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil. O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular” *Revista de Educação, Desenho e Artes Visuais*. Rio de Janeiro, p. 24- 36, 2017.

PICON-VALLIN, B., MARTINS, M. A. B. “Teatro híbrido, estilizado e múltiplo: um enfoque pedagógico” *Sala Preta*, v. 1, p. 193-211, 2011.

PUPO, M. L. S. B. “O pós-dramático e a pedagogia teatral.” In: Guinsburg, Jacó, Fernandes, Sílvia. (Org.). *O Pós-Dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2009, v. 1, p. 221-232.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. “Sinais de teatro-escola”. *Revista Humanidade*. nº 52, nov. 2006. p. 109-115

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação: *O ensino de Teatro*. Rio de Janeiro, 2008. (Série Temas em Debate)

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares 1º ao 9º, Artes Cênicas*. Rio de Janeiro, 2018.

SALLES. M, “Canal do Anil resiste à invasão da Prefeitura”, *Fazendo Média*, 04 ago. 2007. Disponível em < <http://fazendomedia.org/novas/politica040807.htm>> Acesso em: 20 nov.2018

SANTANA, A. “Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil”. *Sala Preta*, v. 2, p. 247-252, 2002.

SILVA, Leda Maria Messias da, LIMA, Sarah Somensi. “Imigração Haitiana no Brasil: Os Motivos da Onda Migratória, as Propostas para a Inclusão dos Imigrantes e a sua Proteção à Dignidade Humana” *Direito, Estado e Sociedade*, v. 2, p. 1-15, 2016.

SOARES, Carmela. *A pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero*. São Paulo. Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva. 1963.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2012.

VALE, A. C. R. *O estudo da comunidade do Canal do Anil acerca do desenvolvimento local*, UFRJ, 2006. Tese de Doutorado.

VIEIRA, M. S. “As reformas Educacionais e o ensino de Artes” *Revista cocar UEPA*, v. 5, p. 65-72, 2011.

## APÊNDICE

### Exercícios de Augusto Boal

1º Exercício - *Ninguém com ninguém* (jogos de interação) - 1º categoria.

O grupo deverá se dividir em duplas. Um aluno ficará de fora, esse aluno será o líder. O líder falará em voz alta para os demais as partes do corpo que deverão se tocar. Por exemplo, *mão direita com pé esquerdo, costas com joelho direito, cabeça com cabeça*. As duplas deverão encontrar a melhor solução para a execução do comando. É necessária somente uma interação a cada comando, ou seja, ao executar o comando braço direito com cabeça, somente um aluno irá colocar o seu braço direito na cabeça de sua dupla, não sendo necessário que ambos o façam. Os contatos corporais serão cumulativos, ou seja, não podem ser desfeitos até que o líder, percebendo a impossibilidade de continuar o jogo, falará em voz alta: *ninguém com ninguém*. Nesse momento, novas duplas serão formadas e um novo aluno ficará de fora, sendo o novo líder e recomeçando o jogo.

2º Exercício – *Floresta de sons*- 3º categoria

O grupo se divide em duplas. Um parceiro será o cego o outro será seu guia. O guia emite sons de qualquer ordem. De preferência pede-se que não sejam emitidas palavras, mas sons. Num primeiro momento exercita-se a escuta. O cego escuta o som emitido pelo guia. Os sons são emitidos simultaneamente por todos os guias do espaço. Num segundo momento o cego deverá seguir seu guia pelo som emitido e já conhecido. O guia se movimenta pelo espaço mudando de posição e estimulando o cego a fazer o mesmo. Ao parar o som, o cego também para. A concentração do cego deve ser mantida no som emitido pelo seu guia, mesmo havendo vários sons sendo emitidos no espaço da sala de aula.

3º Exercício – *Escultura com quatro ou cinco pessoas* – 4º categoria.

Esse exercício foi modificado em sala de aula. No original, o escultor não toca a escultura e participa da escultura quando termina de esculpir, dando lugar a outro aluno para ser o escultor. Em nossa sala, foi proposto um exercício mais simples. A proposta era que a partir de um tema acordado com o professor e os demais, um grupo fosse esculpido por um participante que também viraria escultura. Os alunos dos outros grupos realizariam uma avaliação sobre a interpretação da imagem construída.